

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 0137-0936
eISSN 2309-9852



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ
Основан в 1946 году

Серия 14

ПСИХОЛОГИЯ

LOMONOSOV PSYCHOLOGY JOURNAL

2/2026

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель: Юрий Петрович Зинченко

Члены редакционной коллегии

Марина Абалакина-Паап, доктор психологических наук, профессор Университета Сан-Франциско, Сан-Франциско, США

Тахир Юсупович Базаров, доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Александр Григорьевич Асмолов, доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва Российская Федерация

Валентина Владимировна Барабанщикова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Лариса Фаритовна Баянова, доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

Борис Сергеевич Братусь, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Игорь Вячеславович Гайдамашко, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, и. о. ректора Сочинского государственного университета, Сочи, Российская Федерация

Марина Анатольевна Гулина, доктор психологических наук, профессор Лондонского университета, Лондон, Великобритания

Виктор Викторович Гульдан, доктор психологических наук, руководитель отделения социально-психологических проблем наркомании Национального научного центра наркологии Минздрава РФ, Москва, Российская Федерация

Алексей Николаевич Гусев, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Татьяна Петровна Емельянова, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН, Москва, Российская Федерация

Вячеслав Андреевич Иванников, академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Илья Имранович Ильясов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Ольга Александровна Карабанова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Анатолий Викторович Карпов, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова, Ярославль, Российская Федерация

Жоаким Кинтино-Айрес, доктор психологических наук, профессор, директор Института имени Л. С. Выготского, профессор Нового университета Лиссабона, Лиссабон, Португалия

Мария Станиславовна Ковязина, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Дмитрий Сергеевич Корниенко, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук РАНХиГС, Москва, Российская Федерация

Светлана Николаевна Костромина, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Белла Котик-Фридгут, доктор психологических наук, профессор Педагогического института имени Д. Еллина, Иерусалим, Израиль

Виктория Владимировна Красных, доктор филологических наук, профессор кафедры общей теории словесности МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация. Почетный профессор Шанхайского университета иностранных языков, Хейлунцзянского университета, Харбин, Китай

Христо Кючуков, кандидат филологических наук, доктор педагогических наук, профессор по общей лингвистике Силезского университета, Катовице, Польша

Анна Борисовна Леонова, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Мадрудин Шамсудинович Магомед-Эминов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экстремальной психологии и психологической помощи факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Сергей Борисович Малых, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией возрастной психогенетики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

Татьяна Давидовна Марцинковская, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии им Л. С. Выготского РГГУ, Москва, Российская Федерация

Галина Яковлевна Меньшикова, доктор психологических наук, заведующая лаборатории «Восприятие» факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Розина Нойман, доктор психологических наук, профессор Ростокского университета, Росток, Германия

Виктор Федорович Петренко, член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии общения и психосемантики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Артур Александрович Реан, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, заведующий кафедрой психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Института педагогики и психологии, МПГУ, Москва, Российская Федерация

Зинаида Ивановна Рябкина, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности и общей психологии КубГУ, Краснодар, Российская Федерация

Фарит Суфиянович Сафуанов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ, руководитель лаборатории психологии, НМИЦ ПН имени В. П. Сербского, Москва, Российская Федерация

Юлия Валерьевна Соловьева, кандидат психологических наук, профессор Автономного университета, Пуэбла, Мексика

Ольга Алексеевна Тихомандрицкая, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Наталья Николаевна Толстых, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития факультета социальной психологии МГППУ, Москва, Российская Федерация

Дмитрий Викторович Ушаков, академик РАН, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии РАН, Москва, Российская Федерация

Яркко Хаутамяки, доктор психологических наук, профессор, декан факультета наук о поведении Хельсинкского университета, Хельсинки, Финляндия

Лариса Александровна Цветкова, академик РАО, доктор психологических наук, заместитель директора по научной деятельности НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Александр Михайлович Черноризов, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психофизиологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Алла Вадимовна Шаболтас, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии здоровья и отклоняющегося поведения Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Елена Борисовна Шестопал, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой социологии и психологии политики факультета политологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Юлия Сергеевна Шойгу, доцент, кандидат психологических наук, директор ФКУ Центра экстренной психологической помощи МЧС России, заведующая кафедрой факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Андрей Владиславович Юревич, член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора Института психологии РАН Москва, Российская Федерация. Профессор Стэнфордского университета, Стенфорд, США

Инга Ясинская-Лахти, доктор психологических наук, профессор, декан факультета социальных наук Хельсинкского университета, Хельсинки, Финляндия

EDITORIAL BOARD

Chair: Yury P. Zinchenko

Marina Abalakina-Paap, Doctor of Psychology, Professor at the University of San Francisco, San Francisco, USA

Tahir Yu. Bazarov, Doctor of Psychology, Professor of the Department, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Aleksander G. Asmolov, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Valentina V. Barabanshchikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Occupational Psychology and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Larisa F. Bayanova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory of Psychology of Childhood and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (Moscow, Russian Federation)

Boris S. Bratus, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Igor V. Gaydamashko, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Acting Rector of Sochi State University, Sochi, Russian Federation

Marina A. Gulina, Doctor of Psychology, Professor at the University of London, London, UK

Viktor V. Guldán, Doctor of Psychology, Head of the Department of Social and Psychological Problems of Drug Addiction, National Scientific Center for Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Aleksey N. Gusev, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Tatyana P. Emelyanova, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Social and Economic Psychology, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Vyacheslav A. Ivannikov, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Iliia I. Ilyasov, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Olga A. Karabanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Anatoly V. Karpov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Department of Work Psychology and Organizational Psychology Yaroslavl State University. P. G. Demidov, Yaroslavl, Russian Federation

Joaquim Quintino-Aires, Doctor of Psychology, Professor Director of the Institute named after L. S. Vygotsky, Professor at the New University of Lisbon, Lisbon, Portugal

Maria S. Kovyazina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Dmitry S. Kornienko, Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology, Institute of Social Sciences, RANEPa, Moscow, Russian Federation

Svetlana N. Kostromina, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Personality Psychology, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Bella Kotik-Friedgut, Doctor of Psychology, Professor of the David Yellin Academic College of Education, Jerusalem, Israel

Victoria V. Krasnykh, Doctor of Philology, Professor of the Department of General Theory of Literature, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation. Honorary Professor, Shanghai University of Foreign Studies, Heilongjiang University, Harbin, China

Khristo Kuchukov, Candidate of Sciences in Philology, Doctor of Pedagogy, Professor of General Linguistics, University of Silesia, Katowice, Poland

Anna B. Leonova, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Occupational Psychology and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Madrudin Sh. Magomed-Eminov, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Extreme Psychology and Psychological Assistance, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Sergey B. Malykh, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Age Psychogenetics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Tatyana D. Martsinkovskaya, Doctor of Psychology, Professor, Director at the Institute of Psychology named after L.S. Vygotsky Russian State Humanitarian University, Moscow, Russian Federation

Galina Ya. Menshikova, Doctor of Psychology, Head of the Perception Laboratory, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Rosina Neuman, Doctor of Psychology, Professor at the University of Rostock, Rostock, Germany

Viktor F. Petrenko, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of the Psychology of Communication and Psychosemantics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Artur A. Rean, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior, Head of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

Zinaida I. Ryabikina, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Personality Psychology and General Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

Farit S. Safuanov, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Clinical and Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Head of the Psychology Laboratory, National Medical Center for Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbskiy, Moscow, Russian Federation

Yulia V. Solovieva, PhD in Psychology, Professor at the Autonomous University, Puebla, Mexico

Olga A. Tikhomandritskaya, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Natalia N. Tolstykh, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

Dmitry V. Ushakov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Jarkko Hautamäki, Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Behavioral Sciences, University of Helsinki, Helsinki, Finland

Larisa A. Tsvetkova, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Deputy Director for Research, National Research University Higher School of Economics in St. Petersburg, St. Petersburg, Russian Federation

Alexander M. Chernorizov, Doctor of Psychology, Head of the Department of Psychophysiology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Alla V. Shaboltas, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Health Psychology and Deviant Behavior, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Elena B. Shestopal, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Sociology and Psychology of Politics, Faculty of Political Science, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Yulia S. Shoigu, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Director of the Federal Governmental Institution Center for Emergency Psychological Assistance of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Head of the Department of Extreme Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Andrei V. Yurevich, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Deputy Director of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Moscow, Russian Federation, professor at Stanford University, Stanford, USA

Inga Yasinskaya Lahti, Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Social Sciences, University of Helsinki, Helsinki, Finland

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Толочек В.А.

Компетентностный подход и ПВК-подход: общее и особенное, возможности интеграции 11

Маркелова Т.В., Шахина А.С.

Развитие осязания в онтогенезе как механизма сенсорной адаптации людей с нарушением зрения: обзор предметного поля .. 42

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Бурлакова Н.С., Александров В.В.

Социокультурные особенности ранних детских воспоминаний представителей разных поколений 67

Гасимов А.Ф., Просылова У.С.

Принадлежность к группе как фактор выбора стиля поведения в конфликте у молодых людей 90

Шакирова Г.Ф., Третьякова А.С.

Перфекционизм и коннотативные характеристики личного идеала у подростков с признаками интеллектуальной одаренности 112

МЕТОДИКА

Гуриева С.Д., Зинина А.Ю., Мальцева А.В., Шилкина Н.Е.

Экспресс-методика исследования конструкторов идентичности российской молодежи: разработка и апробация 128

Сычев О.А., Гордеева Т.О.

Мотивация выбора профессии: разработка и апробация опросника 161

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

Вакарина Е.А.

Профессиональная востребованность художников с разным уровнем психологического благополучия 191

Климанова А.В., Валиуллина М.Е., Прохоров А.О.

Ментальная регуляция положительных психических состояний
в динамике деятельности (на примере учебной, спортивной,
трудовой) 210

Миняйчева М.В.

Сравнение эффективности метакогнитивного тренинга
и психообразовательной программы для пациентов с депрессией . . 239

Ермаков П.Н., Денисова Е.Г., Гришина А.В., Сылка Н.В

Психогенетические предикторы жизнестойкости современной
молодежи: роль полиморфизма Val158Met гена COMT
и симптоматики интернет-зависимости 261

CONTENTS

THEORETICAL STUDIES

Tolochek V.A.

Competence-Based Approach and the PIQ-Approach: General and Specific, Integration Possibilities 11

Markelova T.V., Shakhina A.S.

Development of Tactile Perception in Ontogenesis as a Mechanism of Sensory Adaptation in Individuals with Visual Impairments: a Review . . 42

EMPIRICAL STUDIES

Burlakova N.S., Alexandrov V.V.

Sociocultural Peculiarities of the Early Childhood Memories in the Representatives of Different Generations 67

Gasimov A.F., Prosylova U.S.

Belonging to a Group as a Factor in Choosing a Style of Behavior in Conflict among Young People 90

Shakirova G.F., Tretyakova A.S.

Perfectionism and Connotative Characteristics of the Personal Ideal in Adolescents with Signs of Intellectual Giftedness. 112

METHODS

Gurieva S.D., Zinina A.Yu., Maltseva A.V., Shilkina N.E.

Express Technique for Studying Identity Constructs of Russian Youth: Development and Testing 128

Sychev O.A., Gordeeva T.O.

Career Choice Motivation: Development and Approbation of a Questionnaire. 161

PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Vakarina E.A.

Professional Demand for Artists with Different Levels of Psychological Well-Being 191

Klimanova A.V., Valiullina M.E., Prokhorov A.O.

Mental Regulation of Positive Mental States in the Dynamics
of Activity (Using Education, Sports, and Work as Examples) 210

Minyaycheva M.V.

Comparison of the Efficacy of Metacognitive Training
and a Psychoeducational Programme for Patients with Depression. 239

Ermakov P.N., Denisova E.G., Grishina A.V., Sylka N.V.

Psychogenetic Predictors of Resilience in Modern Youth: The Role
of the Val158Met Polymorphism of the COMT Gene and Internet
Addiction Symptoms 261

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-26-11>

УДК/UDC 159.99

Компетентностный подход и ПВК-подход: общее и особенное, возможности интеграции

В.А. Толочек ✉

Институт психологии РАН, Москва, Российская Федерация

✉ tolochekva@mail.ru

Резюме

Актуальность. У российских специалистов нет определенности в понимании различий между профессионально важными качествами (ПВК) и компетенциями (К), изучение и оценки которых названы ПВК-подходом и К-подходом. Недостаток методологической рефлексии содержания ПВК и компетенций ограничивает возможности интеграции достижений в разных научных традициях и формирования общего фактуального базиса дисциплины.

Цель. Сопоставление содержания и эвристик разных подходов к оценке профессиональной пригодности субъекта (оперирование понятием ПВК, или ПВК-подхода, и оперирование понятием компетенции, или компетентностного подхода, К-подхода).

Методы. Историко-теоретический анализ, предметно-категориальный анализ.

Результаты. Вопрос отношений ПВК и компетенций не решается в логике бинарных оппозиций, вне анализа социальных и исторических контекстов использования научных понятий. Более конструктивным является анализ не понятий, а цепочек взаимосвязи явлений, рассматриваемых в контексте тех или иных феноменов (фрагментов социальной действительности), изучаемых как научные проблемы. Если базовым феноменом избрать профессиональное становление субъекта, в его эволюции различаются пять стадий (профессиональная ориентация; формирование профессиональной пригодности; становление профессиональной готовности; профессиональная зрелость; стадия деструктивных изменений качеств) и четыре группы диалектически взаимосвязанных качеств: ЗУН (знания, умения, навыки) — Компетенции — Профессионально важные качества (ПВК) — Жизненно важные качества (ЖВК). Для их описания используются два критерия: внешний — представленность качеств «внешнему наблюдателю» (психологу,

работодателю) и внутренний — их представленность «внутреннему наблюдателю» (субъекту).

Выводы. Понятие ПВК соотносится с плеядой понятий профессия, профессиональная подготовка, профессиональная картина мира, профессионализм, профессиональная этика, профессиональное самосознание, ценностные ориентации, мотивация труда, смыслы труда; понятие компетенции — с понятиями работа, знания, умения, навыки, компетентность (в определенном круге вопросов), корпоративное поведение, «заточенность на задачу»; ПВК соотносится с большой временной перспективой деятельности человека, компетенции — с короткой, с решением задач в заданном пространстве-времени («здесь и теперь»). Два анализируемых понятия находятся в отношениях логической совместимости (отношения пересечения) и содержательно согласованы.

Ключевые слова: фактуальный базис дисциплины, профессиональное становление субъекта, профессионально важные качества, компетенции, ПВК-подход, К-подход

Финансирование. Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием Минобрнауки РФ, проект №0138-2024-0017, тема проекта «Профессиональная деятельность и развитие личности человека в условиях организационных и техногенных изменений».

Для цитирования: Толочек, В.А. (2026). Компетентностный подход и ПВК-подход: общее и особенное, возможности интеграции. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(2), 11–41. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-11>

Competence-Based Approach and the PIQ-Approach: General and Specific, Integration Possibilities

Vladimir A. Tolochek ✉

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

✉ tolochekva@mail.ru

Abstract.

Background. Russian specialists lack a clear understanding of the differences between professionally important qualities (PIQs) and competencies (Cs), the study and assessment of which are referred to as the PIQ-approach and the C-approach. The lack of methodological investigation of the content of PIQs and competencies

limits both the possibilities of integrating achievements across different scientific traditions and the development of a common factual basis for the discipline.

Objective. The goal is to compare the content and heuristics applied in different approaches to the assessment of the subject's professional suitability (operating the concept of the PIQ, or PIQ-approach, and operating the concept of competence, or competency-based approach, C-approach).

Methods. Historical and theoretical analysis, subject-categorical analysis.

Results. The question of the relationship between the PIQs and competencies is not resolved in the logic of binary oppositions, outside the analysis of social and historical contexts of the use of scientific concepts. The more constructive the analysis is not of the concepts, but of the chains of interconnections of phenomena considered in certain contexts (fragments of social reality), considered as scientific problems. If professional development of a subject is chosen as the basic phenomenon, five stages are distinguished in its evolution (professional orientation; formation of professional suitability; development of professional readiness; professional maturity; stage of destructive changes in qualities). Furthermore, four groups of dialectically interconnected qualities are described: KAS (knowledge, abilities, skills) — Competencies — Professionally important qualities (PIQ) — Vital qualities (VQ). Two criteria are used to describe them: the external one — presenting the qualities to the “external observer” (psychologist, employer) and the internal one — presenting them to the “internal observer” (subject).

Conclusions. The concept of PIQ is related to the following nine concepts: profession, professional training, professional worldview, professionalism, professional ethics, professional self-awareness, value orientations, work motivation, and the meaning of work. The concept of competence correlates with the following seven concepts of work, knowledge, abilities, skills, competence (in a specific range of issues), corporate behaviour, and “focus on the task”. Further, PIQs correspond to the long-term perspective of human activity, while competence correlates with the short-term perspective, with problem solving in a given space-time (“here and now”). The two concepts under analysis are logically compatible (intersecting) and substantively consistent.

Keywords: factual basis of the discipline, professional development of the subject, professionally important qualities, competencies, PIQ-approach, C-approach

Funding. The work was carried out in accordance with the State Assignment of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, project No. 0138-2024-0017, the topic of the project is “Professional activity and development of the human personality in the context of organizational and technogenic changes”.

For citation: Tolochek, V.A. (2026). Competence-based approach and the PIQ-approach: general and specific, integration possibilities. *Lomonosov Psychology Journal*, 49(2), 11–41. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-11>

Введение

С конца 1980-х гг., созвучно с изменениями во внешней политике государства, стал изменяться и тезаурус психологии (в том числе в психологии труда; в частности, вместо привычного нам понятия «профессионально важные качества» (ПВК) стало преимущественно использоваться понятие «компетенции»). Примечательно, что к новому видению быстро перешли даже ведущие ученые, ранее продуктивно работавшие в проблематике ПВК (Митина, 2004; Шадриков, 1982, 2019, 2023); все качества субъекта деятельности (учебной, профессиональной) стали именоваться компетенциями в научной и учебно-методической литературе, в профессиональных справочниках (см. обзор: Толочек, 2019, 2024); разные варианты их описания представлялись как компетентностный подход (К-подход) (Спенсер, Спенсер, 2005; Уиддет, Холлифорд, 2003; Шадриков, 2023; Boyatzis, 1982; McClelland, 1973).

За три десятилетия активного развития отечественной психологии труда (1960–1980-е) прямых дискуссий не было, но нередко предлагались разные интерпретации феномена. Предлагалось ПВК рассматривать как норму развития качеств субъекта, как минимально приемлемый уровень, как нормативный уровень, как желаемый, как высший уровень развития качеств (Карпов, 2021a, 2021b, 2022; Маркова, 1996; Носкова, 2004; Платонов, 1971; Пряжников, 2025; Рубцова, Леньков, 2023; Толочек, 2018, 2024). В 1990–2000-х гг. ученые стали различать новые аспекты проявлений качеств субъекта, обозначая их разными понятиями с учетом контекстов их оценки: учебно-значимые, адаптационно-важные, метакачества, положительные ПВК и отрицательные ПВК, частные и интегральные ПВК и другие (Карпов, 2022; Карпов и др., 2024; Поваренков, 2020). Иначе говоря, понятие ПВК не только не утратило своего значения, но и переживает своего рода концептуально-понятийный ренессанс. Итак, в психологии труда можно видеть параллели существования двух разных подходов в изучении и описании профессиональной пригодности человека, которые будем обозначать как порожденный в зарубежной психологии компетентностный подход (К-подход) и подход на основании

изучения ПВК (ПВК-подход), на протяжении столетия используемый отечественными психологами.

Признано, что научные понятия функционируют и несут свою эвристику в рамках родовой научной концепции. Поэтому нужно рассматривать контексты использования понятия (точнее — семейства понятий), в том числе факторы эволюции профессий и институтов их сопровождения, идеологемы и концепции человека труда, причины становления разных подходов к изучению профессиональной пригодности; выделяемые критерии эффективности деятельности и успешности субъекта.

Целью исследования выступало сопоставление содержания и эвристик разных подходов к оценке профессиональной пригодности субъекта (оперирование понятием профессионально важные качества, или ПВК-подхода, и оперирование понятием компетенции, или компетентностного подхода, К-подхода); в качестве объекта рассматривалось профессиональное становление субъекта деятельности; в качестве предмета выступали особенности использования разных понятий для изучения, описания и определения состояния профессионализма субъекта (уровня развития его качеств); использовались методы: историко-теоретический анализ, предметно-категориальный анализ. Гипотезы: 1. Поскольку понятия «профессионально важные качества» и «компетенции» зарождались и оформлялись в разных научных традициях, они не являются абсолютно тождественными друг другу (но могут быть совместимыми, согласно формальной логике). 2. Научные понятия, вводимые в дисциплину в разное историческое время, характеризуются разным эвристическим потенциалом и ограничениями, сопряженными с определенной стадией эволюции фрагментов социальной действительности (профессий, субъектов, научных дисциплин и прочее).

Профессиональное становление субъекта и профессиональная пригодность

Профессиография и качества субъекта. История и предпосылки становления разных научных подходов. В начале XX ст. в Германии, в России, в других странах зарождается и быстро развивается новая психологическая дисциплина — психотехника; определяются ее объект, методы и методология. Оформляется профессиография как базовый подход, выделяются единицы анализа — профессионально важные качества (ПВК), как целое представляемые в психографии; изначально различаются два основных подхода — от изучения

деятельности и от изучения индивидуальности человека (Бодров, 2001; Носкова, 2004; Плавинская, 2011; Платонов, 1971; Giese, 1927). В процессе эволюции двух названных выше подходов второй из них, ориентированный на изучение индивидуальности человека, вбирал в анализ все больший спектр социальных явлений и в отечественной психологии эволюционирует как ПВК-подход. Фокусирование внимания специалистов на связях индивидуальных особенностей работника и его успешности лишь в некоторых классах задач, на экономических аспектах его работы, вело к становлению разных вариантов К-подхода.

Общим и характерным для этого периода были аналитизм в описании деятельности человека, чрезмерное доверие технике тестов, сравнительно слабое методологическое сопровождение научно-практической работы психотехников (Носкова, 2004; Плавинская, 2011). «Одним из магистральных путей развития психологии была психотехника (ориентированная на решение задач общественной жизни, обращенных в будущее, по В. Штерну), позже обретающая свое дисциплинарное оформление как индустриальная психология (промышленная; в отечественном варианте — психология труда), инженерная психология, эргономика, психология организационного развития. Предметные области этих дочерних ветвей психотехники не всегда четко выделяются»; «если “задачи-максимум” в полном объеме до настоящего времени остаются не вполне решенными, то “задачи-минимум” были достаточно верно определены уже изначально. Одни из них — вопросы качеств человека, которые влияют на эффективность его деятельности как субъекта труда»; «профессиографический подход активно развивался в русле психотехники в разных странах, в отечественной психологии его активными проводниками были С.Г. Геллерштейн, И.Н. Шпильрейн (1929) и др.» (Толочек, 2019, с. 125). Позже, в 1970–1980-х гг. отечественные ученые широко использовали понятие профессионально важные качества (ПВК) как составляющие психограммы в русле профессиографического подхода к изучению деятельности субъекта труда (Иванова, 2003; Климов, 2004; Носкова, 2004; Пряжников, 2025). Можно полагать, что уже первые шаги отечественных психотехников были достаточно конструктивными. Так, например, С.Г. Геллерштейн и в 1960–1970-х гг. в своих публикациях использовал свои прежние тексты и тот же тезаурус (Геллерштейн, 1926, 1930, 1960, 1970); психологи нового поколения также широко использовали базовые понятия, методы и методологию, не подвергая их критическому анализу и пересмотру до

конца XX ст. Скорее, напротив, на основе разработок 1920–1930-х гг. складывались разные авторские подходы (Бодров, 2001; Иванова, 2003; Карпов, 2021a, 2021b, 2022; Карпов и др., 2024; Маркова, 1996; Митина, 2004; Поваренков, 2020; Рубцова, Ленъков, 2023; Шадриков, 1982, 2019), не конфликтующие между собой, не побуждающие их авторов к жесткой дискуссии, а, скорее, дополняющие друг друга, но так и не сведенные в общую интегральную концепцию.

В каком-то смысле можно считать, что первоначальные представления о профессии, профессиональной пригодности и качествах субъекта, сформированные в первой трети XX ст., на протяжении всего столетия сохраняли статус *постулатов*.

Эволюция форм трудовой активности человека. Нарастающие темпы изменений в организации социальной жизни людей, в технологиях деятельности в середине XX ст. были названы научно-технической революцией, одним из следствий которой стало активное деление *профессий* на разные *специальности* (нередко радикально различающиеся по условиям деятельности, рабочим инструментарием, типовыми режимами труда и прочее), с разными должностными обязанностями работника на разных *рабочих местах* (Толочек, 2018, 2024).

Если в начале XX ст. полагалось, что представители массовых профессий после сравнительно короткой подготовки в своем большинстве остаются в рамках однажды ими сделанного выбора, то в конце столетия своеобразной нормой становятся регулярные изменения места работы и вида деятельности представителями разных сфер. Если в начале XX ст. еще преобладал сравнительно простой физический труд, поэтапно заменяющийся механизированным, то в конце столетия многое в труде человека изменили механизация и автоматизация технологических операций, уменьшение физических размеров органов управления, смещение рабочей нагрузки с психомоторики на сенсомоторику и когнитивные функции человека. Другими словами, за минувшее столетие произошла заметная эволюция как профессии, так и ее субъекта. И первое, и второе уже по-новому ставят прежние вопросы о качествах субъекта, его эволюции как профессионала и прочее. Объяснимо, что исторические изменения психологии человека труда, изменения содержания профессий, их технологий, средств и режимов деятельности, отношений в системах «субъект — профессия», не проявленные первоначально, не были должным образом методологически отрафлексированы.

Профессиональное становление субъекта: стадии и качества. Если профессиональное становление субъекта (ПСС) рассматривать не как один из этапов, а как перманентный процесс сменяющихся друг друга стадий эволюции и инволюции человека как субъекта деятельности, предполагающий регулярные перестройки его функциональных систем (ФС), то все вопросы эволюции субъекта мы можем рассматривать в предельно полном временном измерении — от начала зарождения профессиональных предпочтений человека до завершения им его трудовой деятельности как таковой. Заявленное требование не отрицает того позитивного вклада, сделанного отечественными и зарубежными учеными в выделение и описание возрастных стадий развития человека, стадий его становления как субъекта труда. Вместе с тем расширение границ пространства-времени ПСС неизбежно выводит на первый план вопросы, которые ранее могли восприниматься как второстепенные; актуализирует аспекты проблемы, которые до третьей части XX ст. считались не актуальными в плане решения многих научно-практических задач. Но с учетом цели нашей работы важно прояснить, как возможные метаморфозы эволюции профессий и субъекта наиболее корректно могут описываться как становление его ПВК и/или компетенций, в каких отношениях находятся составляющие ФС деятельности субъекта, обозначаемые как ПВК и/или компетенции.

В отношении ПВК заметим, что в Ярославской научной школе, где давно, широко и последовательное проводятся как эмпирические, так и теоретические исследования деятельности и ее субъекта, за минувшие три десятилетия ученые не только не отказались от понятия ПВК, но и регулярно выделяли его новые эквиваленты, уточняли роль и статус этих качеств, их изменяющуюся значимость на разных стадиях становления субъекта, их ситуативные вклады в процесс решения разных задач разными индивидами. Так, например, выделяются и обсуждаются позитивные и негативные ПВК, базовые и метакачества, абсолютные, относительные, мотивационные ПВК, адаптационно-важные, учебно-важные качества (Карпов, 2021b, 2022; Карпов и др., 2024; Поваренков, 2020). Кроме того, некоторые специалисты выделяют «отрицательные» качества субъекта, которые признаются социально не одобряемыми, негативными (властность, педантичность, подозрительность и др.). Необходимость выделения разных качеств субъекта диктуется особенностями структуры ПВК специалистов и руководителей, мужчин и женщин, более и менее успешных, зрелых профессионалов и еще обучающихся, овладева-

ющих будущей профессией. Обратим внимание, что если в 1970–1980-х гг. В.Д. Шадриков (Шадриков, 1982) качества, формирующиеся у учащихся технического училища — будущих газо-электросварщиков, называл общим понятием ПВК, то через четыре десятилетия Ю.П. Поваренков (Поваренков, 2020) находит более верным их называть учебно-важными качествами. Если вопросы профессиональной пригодности рассматривать в парадигме совместной деятельности, а не индивидуальной, можно различать и *предпочитаемые качества* — группы качеств партнера, выступающих дополнением слабо развитым качествам субъекта, обеспечивающих согласованность взаимодействий людей (Толочек, 2019, 2024).

Историзм и особенности ПВК-подхода. Обсуждая радикальные изменения в организации жизни и деятельности человека труда, сделаем некоторые обобщения. Первое. Исторически первоначально сложившийся аналитизм в подходах к изучению, измерению и оценке качеств субъекта деятельности стал в последующем транслироваться на представления о профессиограмме и психограмме, сопряженных со структурами типовых психодиагностических методик. Второе. В начале и в середине XX ст. отношения в системе «субъект — профессия», как правило, рассматривались как динамичные лишь в период обучения и резкого и/или нарастающего изменения психофизического состояния работника, радикально изменяющие продуктивность и надежность его деятельности, в целом же — статично как в отношении описания требований профессии, так и представлений об эволюции ее субъекта. Третье. Концептуально качества субъекта представлялись как описания структуры ПВК и эксплицировались как корреляционные плеяды, то есть ограниченно, как отражение факта наличия некоторых связей между разными индивидуальными особенностями человека, отвечающие на вопрос «Что?» (по Н.А. Бернштейну) и оставляющие без обстоятельного ответа вопросы «Как?» и «Почему?».

Итак, с одной стороны, идеологические, организационные и методологические жесткие «рамки»¹, сохраняющийся аналитизм ПВК-

¹ После постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 04.07.1936 в СССР психодиагностика как научная и практическая область дисциплины была свернута; некоторые психологи подверглись репрессиям. Лишь с середины 1960-х гг. профессиональная психодиагностика возвращается в отдельные отрасли (ВВС, ВМФ и другие), во многом благодаря подвижникам науки — К.К. Платонову и другим. На протяжении 1970–1980-х гг. эта практика расширялась (Бодров, 2001; Носкова, 2004); с начала 1990-х гг. в Российской Феде-

подхода, с другой — чрезмерно широкие обобщения, когда результаты частного эмпирического исследования экстраполировались на широкий спектр возможных ситуаций деятельности, ограничивали его потенциальную эвристику. Как правило, разные ученые раздельно изучали разные аспекты трудовой жизни человека (стадию профориентации, обучения, отдельные фрагменты деятельности, профессиональные деструкции, заболевания и прочее). Пожалуй, только в свете задач инженерной психологии и психологии управления последовательно и обстоятельно рассматривался расширенный спектр социальных явлений и связей состояний человека в его деятельности в особых, в экстремальных условиях, в критических ситуациях, в процессах принятия решений (Карпов, 2021а; Карпов и др., 2024; Толочек, 2018, 2024).

Историзм и особенности К-подхода. В отличие от ПВК-подхода, в логике которого профессия мыслилась как целостное образования и человек как ее избравший «один раз и на всю жизнь», в хронологически формирующемся позже, в 1970-х гг., К-подходе изначально все сфокусировалось утилитарно — на решении работником ограниченного класса задач на конкретном рабочем месте в данный период времени (McClelland, 1973). Уже не человек как носитель должных качеств и его потенциал как субъекта выступали «предметом исследования», а лишь отдельные его функциональные возможности, актуализированные «здесь и теперь»; рассматривался ограниченный круг условий и требований деятельности, который, соответственно, предполагал узкий диапазон допустимых оценок требуемых качеств субъекта. Главными критериями становления нового видения были не человек как самоценность, а лишь его работа на данном месте и экономия всех ресурсов (временных, психофизиологических, материальных, финансовых).

«Единицы» анализа социальных явлений и особенности научных подходов. Если в масштабе профессии различать такие ее «единицы», как собственно *профессию* (общее в группе де-факто разных специальностей), *специальность* (особенное, уникальное) и *рабочее место* (единичное, конкретные условия деятельности) (Толочек, 2018, 2024, 2025), то мы должны признать, что спецификация требований к субъекту затрагивает едва ли не все составляющие его деятельности

рации подразделения, занимающиеся профессиональным отбором, сокращались, перепрофилировались, ликвидировались даже в силовых структурах (Бовин, 2018; Пономаренко, 1995).

и шире — его личности. В статус *особенное*, подлежащее изучению, можно относить профессиональную картину мира (ПКМ) и картину мира человека, его мотивацию, ценностные ориентации, цели и смыслы жизни; особенности организации обучения (его содержание, продолжительность и прочее), размерность стадий ПСС, соотношение штатных и экстремальных ситуаций и другие. Другими словами, различия между ПВК и компетенциями не сводятся к перечням тех или иных качеств субъекта, а определяются глубинными факторами — различиями в ПКМ, мотивах, ценностях, смыслах труда, обучении, образовании и пр.

Специфика научно-практических задач как условия становления научного подхода. Выделим как важное то, что идеи профессиографии и психограммы, ПВК оформлялись как инструменты изучения в эпоху зарождения и «кристаллизации» массовых профессий, становления системы начального и среднего профессионального образования. Позже эти подходы стали распространяться на все виды деятельности людей (педагогической, управленческой, военной и др.), безотносительно к ее сложности и продолжительности обучения человека. Полагалось, что ее избравший остается ее субъектом на всю трудовую жизнь; что при изменениях технологии профессия радикально не изменяется, а субъект ровно и последовательно растет как профессионал, согласно его возрастным изменениям и накоплению опыта (Бодров, 2001; Климов, 2004). Концепции профессиографии представляли собой выражено экстенсивный, статичный, чрезмерно обобщенный подход, предлагающий общие схемы описания разных видов деятельности, все их называя *профессией*, даже такие, в которых обучение работника занимало несколько минут (например, слесаря-сборщика, контролера ОТК, упаковщика-фасовщика и тому подобное).

Сопоставляя различия ПВК-подхода и К-подхода, выделим еще несколько аспектов. Первый — при сходстве методического инструментария решаются разные задачи. В ПВК-подходе — профессиональной пригодности человека; в К-подходе — экологии деятельности (экономия затрат, ресурсов и прочего) при решении узкого круга задач на данном рабочем месте. Второй — в К-подходе оцениваются вопросы времени и затрат на подготовку субъекта с учетом ожидаемой отдачи; в ПВК-подходе эти вопросы оставались второстепенными. Третий — в К-подходе остаются латентными многие вопросы идеальных регуляторов (ПКМ, ценностных ориентаций и пр.); акцент переносится на внешние условия — корпоративная культура, тре-

бования к организационному поведению, гибкое стимулирование. Четвертый — одним из ключевых факторов в К-подходе выступает согласованность требований к человеку с особенностями корпоративной культуры организации, стадии ее развития, ее актуальных и перспективных целей (то есть особенное и единичное), что не рассматривается в ПВК-подходе. Пятое — в обоих подходах за границей внимания специалистов остается проблема высших достижений. Шестое — в К-подходе постулируется требование нерациональности на данном рабочем месте использовать работника с высоким потенциалом (выше требуемого типичного); в ПВК-подходе вопрос не рассматривается (в начале XX ст. он не был актуальным). Седьмое — в К-подходе реализуется выраженный прагматичный подход; в традициях ПВК-подхода латентно остаются вопросы развития человека как личности, формирования его индивидуального стиля деятельности, сопряженного с развитием его индивидуальности.

ПВК-подход и К-подход: открытые вопросы. Высокая вариативность представлений ученых о содержании феномена, обозначаемого как ПВК, как и компетенции, указывает на то, что состав и структура, эволюция, возможности измерения названных качеств до настоящего времени частью остаются в статусе открытых вопросов (Толочек, 2019, 2020, 2022, 2024). Ранее нами был предпринят опыт более детального сопоставления особенностей двух рассматриваемых подходов; обобщенно его результаты можно представить так: 1. Содержание и ПВК, и компетенций разными учеными представляется по-разному; со временем разнообразие понимания их содержания увеличивается с тенденцией возрастания доли когнитивных составляющих. 2. В заявленных концепциях не всегда выдерживается четкость в оперировании понятиями. 3. В ПВК-подходе преимущественно выделяют общие характеристики профессии, общие (обобщенные) качества субъекта; в К-подходе, напротив, акцентируются конкретные, специфические качества человека, способствующие успешному решению выделенных задач на данном рабочем месте в данной организации, в ситуациях активного взаимодействия с конкретными людьми (образно — «заточенность» субъекта на решение конкретных задач). 4. К выраженным особенностям К-подхода относятся: а) прагматизм исходных целей и задач; б) эмпиризм предлагаемых решений; в) преимущественное использование метода экспертной оценки, иначе, подмена научного изучения обобщением суждений экспертов-практиков; в) экстенсивный подход к изучению компетенций (рассматриваются десятки и сотни переменных, динамика их связей

не изучается); г) не обсуждаются вопросы перспективы развития человека как субъекта и как личности; д) узкий диапазон приемлемости меры развития качеств (чаще выделяются три градации: недостаточное развитие — приемлемое — избыточное); е) решение вопросов совместной деятельности представлено экстенсивно как расширение наборов компетенций субъекта. 5. ПВК и компетенции как явления не исключают друг друга, а представляют собой фрагменты ряда проявлений некоторого единого феномена. 6. Конструктивным решением вопроса «ПВК-компетенции» может стать восстановление всего генетического ряда, континуума преобразований феномена. 7. Для восстановления этого континуума можно использовать два критерия: мера специализации функциональных систем человека и мера взаимосвязи субъекта с условиями среды (Толочек, 2019).

Формальный объем и содержание понятий ПВК и компетенции. Рассмотрим формальные и содержательные аспекты двух понятий, полагая, что они являются совместимыми (в плане формальной логики), но не тождественны друг другу (иначе не было бы оснований для ввода нового понятия компетенции, наряду с ПВК); маловероятно, что это отношения подчинения (одно из них полностью поглощает другое); следовательно, остается третий вариант — отношение пересечения. Ограничим для начала круг обсуждаемых явлений *свойствами* — устойчивыми образованиями, или *качествами* субъекта, и расширим «линейку» понятий, отражающих близкие по смыслу явления. Выделим крупную научную и научно-практическую проблему — *профессиональное становление субъекта* (ПСС), в границах которой естественно обсуждать более мелкие фрагменты действительности.

Рассмотрим базовые составляющие *профессионального становления субъекта* (ПСС). В означенный круг, вероятно, нужно включать составляющие, формирующиеся на разных стадиях ПСС — в процессах обучения, овладения первым опытом, формирования профессиональной картины мира (ПКМ), профессиональной этики и самосознания, выделения целей и смыслов деятельности, включая как стадии развития субъекта, так и стадии деструкций его деятельности и личности, профессиональных заболеваний и пр. Очевидно, что в разных стадиях эволюции имеет место разная степень зрелости субъекта, следовательно, и развития его качеств, проявляющегося в изменении состава их компонентов и структур. Вероятно, многое из того, что принято приписывать ему как *субъекту*, правомерно рассматривать и как особенности его *личности*, в том числе про-

фессиональную картину мира (ПКМ), профессиональную этику, профессиональное самосознание и др. Здесь кратко отметим регулярно проявляющиеся у многих исследователей обращения к таким понятиям, как *лично-профессиональные качества, лично-деловые качества, индивидуальный стиль руководства*, отражающие попытки выхода за стереотипы устаревающих концепций.

Возможные схемы экспликации качеств субъекта деятельности. В работах А.В. Карпова и его сотрудников обстоятельно разбираются разные аспекты становления, функционирования и оценки ПВК (частных, общих, интегральных); обобщенно предложенное ими описание и объяснение феномена ПВК можно было бы назвать «*вертикальной*» разверткой. Как дополняющую концепцию предложим наш вариант экспликации форм становления, функционирования и развития качеств субъекта как их «*горизонтальную*» развертку в процессах профессиональной и возрастной эволюции человека.

В плане решения поставленных задач будем различать пять ключевых стадий ПСС: 1) *профессиональную ориентацию* (выбор сферы деятельности); 2) формирование *профессиональной пригодности* как возможности выступать субъектом деятельности; 3) *профессиональную готовность* как возможность быть субъектом деятельности (решать профессиональные задачи в заданном круге); 4) *профессиональную зрелость* как бытие субъектом деятельности (способность решать основные профессиональные задачи); 5) *деструктивные изменения качеств, снижение потенциала субъекта*. Пять названных стадий так или иначе, но чаще разрозненно представлены и описаны в работах ведущих специалистов — В.А. Бодрова, Э.Ф. Зеера, А.В. Карпова, Е.А. Климова, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и других — и едва ли требуют развернутой аргументации; мы лишь акцентируем внимание на фактах проживания человеком как субъектом и личностью всех этих стадий при отсутствии жестких причинно-следственных отношений между названными стадиями. Очевидно, что профориентация есть лишь возможность и вероятность становления последующих стадий, что формирование профпригодности субъекта в процессах обучения и обретения первого опыта — лишь возможность и вероятность того, что человек станет профессионалом высокого класса (история становления профотбора в авиации тому подтверждение; не каждый студент-отличник становится выдающимся ученым или руководителем производства). Следовательно, вопрос формирования компетенций и ПВК — это вопрос второй, третьей и четвертой стадии ПСС.

Эволюция качеств субъекта как становление функциональных систем. Если обобщенно представить спектр изменений качеств субъекта и предложить самую общую схему изменения его качеств, ее можно представить как континуум их эволюционных преобразований, как последовательность их возможных трансформаций и, соответственно, их разных проявлений. Если для такой экспликации использовать два критерия — *мера специализации функциональных систем* (ФС) субъекта деятельности и *внешние условия формирования функциональных систем* (ФС), или *среда деятельности субъекта*, то последовательности становления, формирования, развития качеств (в процессах обучения, подготовки, избирательной мобилизации составляющих систем, их интеграции в целостную систему из относительно элементарных) можно представить так: *Базовые ЗУН (знания, умения, навыки) — Компетенции — Профессионально важные качества (ПВК) — Жизненно важные качества (ЖВК).*

Несколько слов о целесообразности введения в наш анализ нового понятия «ЖВК». Напомним, что выделение понятия «ПВК» (профессионально важных качеств) как единиц анализа в начале XX ст. определялось относительной ограниченностью методического инструментария, с одной стороны, с другой — сравнительно слабой дифференцированностью профессий на разные специализации. Чрезмерно общее видение проблемы профессиональной пригодности также поддерживалось актуальными на то время методологами и идеологами. Пожалуй, самой важной причиной редуцированного видения человека труда был «классический тип рациональности» (по М.К. Мамардашвили, по В.С. Степину), в границах которого даже сложные фрагменты социальной действительности рассматривались ограниченно.

Несколько слов о правомерности введения нового понятия — «ЖВК». Человечество как вид сформировалось задолго до появления такой формы трудовой активности, как профессии; другими словами, разные виды жизнедеятельности людей поддерживались их уникальными качествами. Сравнительно недавно, наряду с целенаправленно формируемыми качествами (ПВК и др.), ученые стали выделять «гибкие навыки» (soft skills) — планирование, координация деятельности, умение работать в группе и управлять группой, умение решать проблемы, коммуникабельность и прочее — которые являются сущностно человеческими качествами, которые при их упражнении и специализации проявляются уже как устойчивые навыки. Напомним, что Е.А. Климов (Климов, 1988), сильно упрощая,

выделил пять «основных структурных компонентов пригодности человека к работе», из которых первые два — «*гражданские качества; отношение к труду, профессии, положительные интересы и склонности к данной области деятельности*» (Климов, 1988, с. 60; курсивом выделено нами. — Т.В.) и являются теми же, что нами выделены и условно названы жизненно важными качествами. Другими словами, если не рассматривать человека труда ограниченно как субъекта той или иной деятельности лишь в процессах ее выполнения, а задать вопросы «что было вначале», как «появляются» специфические функции и качества человека как деятеля, что им привносится в его профессиональную деятельность, что ее поддерживает в периоды до и после ее выполнения, то мы неизбежно должны расширить «рамки анализа» обсуждаемых проблем.

Итак, если расширить ряд близких по содержанию явлений, если допускать, что в процессах ПСС имеют место *последовательные преобразования качеств субъекта* (а не только появление каких-то новых, требующих их новых обозначений), позволяющих ему решать все более широкий круг социальных задач (профессиональных в том числе) и/или достигать высочайшего уровня решения узкого спектра специфических задач, то должно выделить не менее четырех классов таких качеств, отражающих их онтологию. Признавая, что критерии специализации функциональных систем (ФС) подчинены логике субъектогенеза в современных профессиях, а среда деятельности человека и формирования ФС представляют типичные, исторически сложившиеся условия актуального пространство-время бытия профессий (Карпов, 2021а; Поваренков, 2020; Шадриков, 1982, 2019; др.), можно выделять и ряды последовательных и взаимозависимых преобразований ФС человека, проявляемых в профессиональной деятельности как качества субъекта.

Эволюция форм трудовой активности человека и его качеств как субъекта. Если в исторически сложившихся формах трудовой активности различать *работу, ремесло и профессии*, а в структуре бытия профессии такие ее единицы, как *профессию* в целом (как общее, целостное, устойчивое образование), *специализации* (особенное) и *рабочие места* (единичное как совокупность конкретных условий деятельности и рабочих функций субъекта) (Толочек, 2024, 2025), то выделенные стадии ПСС и становления качеств субъекта вполне согласуются с устоявшимися в отечественной психологии понятиями — ПВК с профессией, компетенции — с работой (и/или специальностью).

Содержательное наполнение пяти стадии ПСС представим так: 1) *профессиональная ориентация* есть игра, учение, выбор и освоение социальных ролей, обретение первоначального опыта; 2) формирование *профессиональной пригодности* есть обучение и овладение социальными ролями, обретение реального опыта, позволяющие выступать субъектом деятельности; 3) *профессиональная готовность* есть реализация возможности быть субъектом деятельности; 4) *профессиональная зрелость* есть бытие субъекта в им освоенных социальных ролях, в процессах его деятельности; 5) стадию *деструктивных изменений качеств, снижения потенциала* субъекта мы пока не рассматриваем, но зададим несколько вопросов. Каковы основные причины увольнения людей на пенсию по возрасту? Что в случаях заболевания, травмы, возрастных изменений разрушается в первую очередь — компетенции или ПВК? Что более зыбко и неустойчиво — компетентность в частных вопросах или профессионализм в целом? Какие задачи решаются при профессиональной реабилитации? Возможно ли полноценное проживание человеком выделенных стадий его эволюции как субъекта вне согласованных изменений его как личности?

Если обсуждаемые вопросы рассматривать в логике теории функциональных систем П.К. Анохина, то должно признать, что каждый новый навык надстраивается над старыми, не элиминируя их; в свою очередь, все ранее формируемые навыки более стабильны и универсальны относительно последующих, специализированных (Александров, Александрова, 2009). Если рассматривать процессы и историю формирования компетенций и ПВК, то должно признать их диалектические связи: каждый новый навык, умение изначально формируется на примерах решения ограниченных и упрощенных задач с перспективой перехода к решению более общих и разнообразных, используя механизмы «переноса навыка». Понятно, что этот вопрос нуждается в дополнительном изучении.

Содержание рабочих понятий. В русле наших задач выделим некоторые составляющие эффективности деятельности и успешности субъекта, которые с большим или меньшим основанием можно называть *качествами* (а не состояниями и не процессами). Содержание и структуры трансформации качеств субъекта четырех групп опишем так: под *ЗУН* (*знаниями, умениями, навыками*) понимаются те «элементы», из которых формируются последующие составляющие профессионализма субъекта (сам факт того, что в отечественной психологии они приобрели форму аббревиатуры, отражает сходство

их понимания учеными и практиками; их статус «базовых элементов» при обсуждении других проблем — методов обучения и прочего). *Компетенции* есть первичные, специфические формы интеграции специальных знаний, умений, навыков (ЗУН), позволяющие субъекту успешно решать отдельные классы задач (учебных, профессиональных и прочих). Представления о ЗУН, об их роли исходных «элементов» в формировании действий и операций также сходно представленным в работах как отечественных ученых — В.А. Бодрова, А.В. Карпова, К.К. Платонова, Г.В. Суходольского, В.Д. Шадрикова и других, так и зарубежных (Спенсер, Спенсер, 2005; Canning, 2007; le Deist, Winterton, 2005; Sultana, 2009; Hyland, 1997; Weinert, 2001). Наряду с понятием *компетенции* нередко используется и понятие *компетентность* (круг, сферу его знаний и надежных умений, позволяющих ему решать задачи в рамках его полномочий и обязанностей, используя сформированные компетенции). И здесь можно находить связки *компетентности* и *профессионализма*. *Профессионально важные качества* (ПВК) определим как составляющие функциональных систем, формирующихся на основе профессиональных способностей в процессах выполнения субъектом его профессиональных функций, способствующих успешности деятельности (эффективности, стабильности, надежности) в разных условиях в течение продолжительного времени. Сформированность ПВК у субъекта проявляется в оптимальных психофизиологических затратах в процессе работы, удовлетворенности ею, устойчивостью деятельности к изменениям внешней и внутренней среды. Стабильность состояния ПВК обеспечивается инвариантностью сформированных структур функциональных и операционных систем. Если ПВК можно уверенно определять как сложные ФС с широким диапазоном надежной поддержки трудовой активности субъекта как *деятельности*, то в описаниях специалистами разных компетенций они представляются, скорее, как сложные навыки и умения, которые, согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, можно было бы определять как *действия*, или как составляющие *операционных систем* по Б.Г. Ананьеву. Строго говоря, и первое и второе сопоставление условно, призвано еще раз соотнести понятие компетенции с устоявшимся в отечественной психологии тезаурусом, но они еще раз обозначают ограниченный смысл того, что называют компетенции, сравнительно с действительным масштабом профессиональной деятельности человека. Сопряженные с компетенциями понятия также указывают на их редуцированный статус в системе развернутой деятельности.

Жизненно важные качества (ЖВК) есть составляющие функциональных систем, целенаправленно и спонтанно формирующихся в процессах решения человеком актуальных социальных задач, способствующих его социальной успешности в исторически заданных условиях физической и социальной среды. К ЖВК отнесем куст близких по содержанию явлений — учебно-важные, адаптационно важные качества, «гибкие навыки», «личное знание» (по М. Полани).

В свете решения наших задач несколько групп качеств, еще сравнительно недостаточно изученных, условно объединим новым общим понятием ЖВК. Едва ли *учебно-важные качества* оправданно выделять в отдельный класс. В сфере профессиональной деятельности люди не учатся единожды «один раз и на всю жизнь», не решают в последующем исключительно репродуктивные задачи. Если процесс обучения (то есть овладения новыми ЗУН) так или иначе перманентно включен в процессы решения профессиональных задач, то должно признать, что человек в современном мире значительную часть своей жизни находится в ситуациях необходимости учиться и взаимодействовать с разными партнерами. Напомним, Б.М. Теплов одним из критериев способностей называл легкость и быстроту освоения новой деятельности, с чем соглашались и другие ученые. Если обучение динамично развивающейся профессии не есть отдельный этап, не единичный акт, а нормальное состояние субъекта квалифицированной деятельности, то должно признать, что учебно-важные качества не теряют своей значимости за пределами детства-юности, они есть одно из проявлений ЖВК.

Так же не очевидно, что *адаптационно важные качества* нужно выделять в особый класс (во всяком случае, в границах нашего анализа). Если принять как данность, что большая доля видов профессиональной деятельности представляет собой совместную деятельность при активных взаимодействиях субъектов, при актуализации социально-психологических факторов, определяющих их сработанность и совместимость, при вовлечении в профессиональную деятельность составляющих внепрофессиональной сферы — образа жизни, предпочитаемых форм досуга и прочего (Толочек, 2018, 2024), то согласимся, что есть основания и эту группу качеств включать в общий класс как один из видов ЖВК. Добавим, что в рассуждениях специалистов о ПВК преобладают исключительно трудовые аспекты этих качеств. Но человек как профессионал не заканчивается с завершением выполнения текущих трудовых задач, не разрушается в паузах отдыха, выходных, отпуска; он как человек так или иначе взаимодействует

с коллегами, а регулярные появления конфликтных ситуаций — «норма» нашей жизни.

Итак, примем как допущение, что ПВК в широком смысле тесно «переплетаются» с ЖВК в их разных проявлениях, что те и другие обеспечивают успешность адаптации в социальной среде (в частности, в профессиональной сфере) и поддерживают успешность самореализации человека в разных сферах жизнедеятельности (а следовательно, и «подпитывают», поддерживают его профессиональную реабилитацию и восстановление).

Структура профессии и качества субъекта. Если различать три исторические формы трудовой активности человека (*работа, ремесло, профессии*), а в структуре наиболее сложной из них — профессии выделять такие ее «единицы», как *рабочее место, специальность и профессию* как целое (Толочек, 2019, 2024, 2025), то можно видеть соизмеримость работы и рабочего места, профессии как формы трудовой активности и как целостной единицы, ее презентующей. Из такого сопоставления следует, что *компетенции* (и все, что с этим понятием связано) сопоставимы с *работой*, а ПВК — с *профессией*. Другими словами, компетенции и ПВК имеют разную размерность и онтологию, соотносятся с разными стадиями эволюции ПСС. Такие же различия между ПВК и компетенциями выделяют и наши коллеги: «Термин “профессионально важные качества” означает качества, важные для профессии, безотносительно к той или иной компании, тогда как термин “компетенции” обозначает качества, важные для эффективной работы данного профессионала именно на данной должности в данной компании» (Ксенофонтова, 2007, с. 48); ПВК есть «усредненные важные качества», применительные «ко всем представителям профессии»; компетенция — «комбинация знаний, умений, навыков, личностных качеств и ситуационных намерений, которая обеспечивает эффективное решение... задач определенного класса... на определенном рабочем месте, в определенном производственном коллективе» (Базаров и др., 2014, с. 99).

В представленном континууме развития и преобразования качеств субъекта (ЗУН — Компетенции — ПВК — ЖВК) отношения трех групп — компетенций, ПВК, ЖВК, скорее, неоднозначны. Специалисты признают, что компетенции выступают условиями решения субъектом частных задач его деятельности. Следовательно, в своей эволюции отдельные компетенции предшествуют становлению более общих качеств — ПВК (именно так организовано обучение любой сложной деятельности), с одной стороны, с другой — надежное

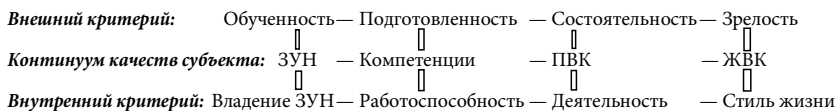
функционирование частных качеств и тем более их развитие едва ли возможно без «поддержки» общими качествами человека как субъекта и как личности. С одной стороны, для становления той или иной специализации и эффективности работы субъекта на данном рабочем месте, у него должны быть сформированными некоторые базовые ПВК, поддерживающие становление специфических качеств; с другой — формирование узкого спектра качеств, позволяющих надежно и быстро решать отдельные задачи на данном рабочем месте, должно содействовать повышению профессионализма и готовности человека к решению более широкого круга задач (именно таков генезис профессионализма человека в разных сферах деятельности).

Признаем, что введение человека в профессию, как правило, есть длительный и сложный процесс, часто завершающийся формированием общих представлений о ней, общих ЗУН, тогда как формирование у него узкого набора качеств, позволяющих ему решать лишь отдельные задачи, нередко требует немного времени и не всегда — наличия специального образования, выстроенной и гармоничной картины мира, адекватных ценностных ориентаций, мотивации труда и смыслов.

Итак, если отношения разных качеств человека как деятеля рассматривать в широком контексте — как феномен ПСС, — должно признать, что отношения всех анализируемых нами качеств есть, скорее, отношения диалектические, когда причинно-следственные отношения между формированием и функционированием четырех групп качеств могут изменяться, когда развитие одной группы качеств так или иначе воздействует на другие группы. Здесь лишь напомним, что в процессе обучения едва ли не всем сложным действиям проявляется феномен «плато», когда после некоторого прогресса в развитии навыка или умения при продолжающихся повторениях внешний эффект улучшения отсутствует, но несколько позже происходит качественный прирост в эффективности выполняемого действия.

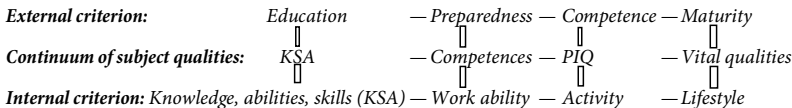
«Внешняя» и «внутренняя» экспликация качеств субъекта. В работах Н. Лумана при описании им социальных систем выделяются два критерия: внешний — представленность системы «внешнему наблюдателю» и внутренний — представленность системы «внутреннему наблюдателю». Результаты нашего анализа также можно эксплицировать в названных выше «проекциях». Континуум эволюции качеств субъекта (ЗУН — Компетенции — ПВК — ЖВК), согласно *внешнему критерию* (то, что может видеть и оценивать психолог, работодатель), представим так: Обученность — Подготовленность

(в границах определенной специализации) — Профессиональная состоятельность (в широком круге задач) — Профессиональная зрелость (профессиональная и социальная успешность); согласно *внутреннему критерию* (то, что может воспринимать и как-то оценивать субъект деятельности) — Владение знаниями, умениями, навыками — Работоспособность (возможность работать, решать поставленные задачи) — Профессиональная деятельность (возможность самостоятельно решать широкий круг задач) — Сформированность стиля жизни (Рисунок).



Рисунок

Континуумы качеств субъекта и их представленность «внешнему» и «внутреннему» наблюдателю



Figure

Continuums of subject qualities and their presentation to the “external” and “internal” observer

Раскроем содержание анализируемых групп качеств. *Характеристики ЗУН: (знания, умения навыки):* обученность как усвоение должных знаний, умений, навыков, наличие представления и общего понимания содержания основных задач деятельности, знание основных алгоритмов решения задач, умение самостоятельно решать несложные (учебные) задачи. *Характеристики компетенции:* экология решения ограниченного класса задач (минимизация психофизиологических затрат, минимизация используемых ресурсов — материальных, временных и прочих), эффективность деятельности², стабильность в решении ограниченного класса задач; компетентность в требуемом — заданном круге вопросов как целостные представления о процессах и результатах решаемых задач. *Характеристики*

² Под *эффективностью деятельности* понимается: продуктивность, надежность, стабильность, оптимальные психофизиологические затраты субъекта.

ПВК: эффективность деятельности, успешность решения широкого класса задач, устойчивые структуры мотивации труда, ценностных ориентаций, целостная профессиональная картина мира (ПКМ). *Характеристики ЖВК*: оптимальность, универсальность алгоритмов деятельности, учет множества контекстов деятельности и условий решения задач, умение прогнозировать появление близких и отделенных по времени следствий своей социальной активности и активности окружающих; эффективность деятельности и социальная успешность³; успешность человека как активного субъекта в разных сферах его жизнедеятельности; особенная и рефлекслируемая картина мира, гармоничное мировоззрение, согласованные с индивидуальными особенностями ценностные ориентации, мотивация и смыслы жизни.

Наши обобщения хорошо согласуются с выводами коллег, реализующих другие техники познания. Так, например, в масштабном исследовании, предпринятом в 2013 г., 45 экспертам (имеющим ученую степень и опыт практической работы) были предложены 16 определений понятия «компетенции», оцениваемых по семи шкалам. Полученный массив экспертных оценок («куб данных 45×16×7») подвергнулся факторному и кластерному анализу. Среди основных результатов НИР выделим следующие: если «различие точек зрения на психологическую природу тех или иных ПВК... не мешали профессионалам понимать друг друга», то с привлечением понятия компетенции «уровень взаимопонимания профессионалов в актуальных практических вопросах оценки персонала понизился» (Базаров и др., 2014, с. 89). Из 16 предложенных экспертам определений «ни одно... не получило явного преимущества перед другими» (Базаров и др., 2014, с. 94); «если за определенными ЗУНами и ПВК закреплены определенные *типы методик*, то единственным методом, в котором оцениваемые компетенции каждый раз *извлекаются из анализа конкретной работы* и обеспечиваются новыми специально изготовливаемыми инструментами оценки (имитационные упражнения, ролевые игры и т.п.), является «Центр оценки — ЦО»» (Базаров и др., 2014, с. 98; здесь и ниже курсивом выделено нами. — *Т.В.*). «ПВК и ЗУНЫ являются характеристиками определенных *профессий* и соотносятся с профессиональными стандартами трудовой деятельности, а компетенции являются характеристиками исполнителя конкретной

³ Под *социальной успешностью* понимается: удовлетворенность человека мерой его активности в разных сферах жизнедеятельности (профессией, жизнью, отношениями в рабочих группах), приносящей адекватное (по его мнению) вознаграждение, уважение в контактных социальных группах.

работы и, следовательно, соотносятся с конкретными видами *работ* в определенной организации... ПВК и ЗУНы характеризуют *профессионала*, а компетенции — *работника*, готовность к выполнению конкретной *работы*»; «Свое особое предметное содержание, не сводимое к ПВК, компетенции получают в том случае, если мы связываем их с анализом *конкретных организационных условий* деятельности в определенной компании» (Базаров и др., 2014, с. 100).

В нашем опыте анализа и описания содержания эволюции феномена ПСС, фиксируемых понятиями компетенции и ПВК, был несколько расширен интервал стадий преобразований феномена и ему соответствующих качеств субъекта до четырех групп: ЗУН — Компетенции — ПВК — ЖВК. Принимая во внимание вероятность дальнейшей эволюции профессий, ведущей за собой и изменения требуемых качеств субъекта, можно предполагать, что изменения внешних требований будут проявляться и в необходимости периодической переподготовки человека как субъекта деятельности и/или возможных изменений им вида деятельности. Следовательно, преобразования феномена ПСС на каждой стадии и им соответствующих взаимодействий и трансформаций качеств субъекта можно условно представить такой схемой: n (ЗУН \longleftrightarrow Компетенции \longleftrightarrow ПВК \longleftrightarrow ЖВК), где n — число циклов переподготовки и/или самообучения специалиста.

Приступая к анализу содержания феноменов *профессионально важные качества* (ПВК) и *компетенции*, к анализу соотношения их презентующих двух понятий, нами были сформулированы рабочие гипотезы о связи феноменов и формальных отношений понятий. Согласно результатам теоретического исследования, гипотезы подтверждаются. Безусловно, результаты методологической рефлексии не есть результаты строгого эмпирического исследования; они — лишь предположения, позволяющие лучше представить отношения фрагментов действительности и научных понятий, их презентующих. В представленном опыте исследования мы оперировали понятиями, давно утвердившимися в дисциплине; для построения завершенной картины добавлено лишь одно — *жизненно важные качества* (ЖВК), которое не является нашим «изобретением», а выступает обобщающим для группы понятий, около двух десятилетий используемых учеными. Понятия, введенные в дисциплину в разное время, в логике разных научных традиций, характеризуются разным потенциалом; исторически сложившиеся традиции изучения качеств субъекта, условно названные ПВК-подходом и К-подходом, как методологи-

ческие подходы давно выступают в статусе научных парадигм; как исторически преходящие, они имеют свой потенциал эвристики и ограничения.

Содержательным контекстом, позволяющим преодолевать представление ПВК и компетенций в логике бинарной оппозиции, было избрано профессиональное становление субъекта (ПСС) — пространство-время его эволюции как субъекта деятельности на протяжении трудовой жизни. Если в результате проведенной работы автору удалось выделить возможности и ограничения двух подходов, и таким образом несколько расширить наш «горизонт видения», цель исследования достигнута.

Заключение

Подводя итоги анализа соотношения понятий ПВК и компетенций, их содержания, особенностей ПВК-подхода и К-подхода, можно констатировать следующее. Конструктивным путем решения комплекса задач может выступать прослеживание цепочек взаимосвязи явлений, обозначаемых разными понятиями, и социальных контекстов, в которых эти явления образуются, развиваются, *про-являются*. При этом в центр внимания исследователя должны быть поставлены феномены, а не понятия, их обозначающие. Целесообразно выделять единицы разного масштаба, объясняющие разные стадии эволюции человека как субъекта деятельности и жизнедеятельности; одной из наиболее крупной может выступать феномен *профессиональное становление субъекта* (ПСС), представляющий совокупно основные стадии жизни человека, его перманентные изменения на протяжении десятилетий, вследствие изменений как его «внутренних условий» (по С.Л. Рубинштейну), так и внешних условий физической среды и социального окружения. В эволюции ПСС можно различать пять стадий (профессиональная ориентация; формирование профессиональной пригодности; профессиональная готовность; профессиональная зрелость; деструктивные изменения), в каждой из которых формируются, взаимодействуют, эволюционируют качества субъекта, представленные континуумом (ЗУН — Компетенции — ПВК — ЖВК).

Если отношения компетенций и ПВК обсуждать не как оппозицию двух понятий, а в широком контексте сопряженных явлений, то должно признать, что понятие ПВК соотносится с плеядой таких понятий, как профессия, профессиональная подготовка, профессиональная картина мира, профессионализм, профессиональная этика,

профессиональное самосознание, ценностные ориентации, мотивация труда, смыслы труда, а компетенции — с понятиями знания, умения, навыки, обучение и обученность, компетентность (в определенном круге вопросов), корпоративное поведение, «заточенность на задачу» и тому подобное. Если понятие ПВК соотносится с большой временной перспективой деятельности человека, то компетенции — с короткой, с решением задач в ограниченном пространстве-времени («здесь и теперь»). Два анализируемых понятия не эквивалентны, не тождественны, но находятся в отношениях логической совместимости (отношения пересечения); они содержательно согласованы и дополняют друг друга.

Способом оценки эвристики представленной выше концепции о взаимосвязи ЗУН, компетенций, ПВК, ЖВК и своего рода ее верификацией может быть ее привлечение к описанию комплекса сопряженных проблем (управления человеческими ресурсами, развитие человеческого капитала, системы профессиональной подготовки и переподготовки и др.). Опыт методологической рефлексии и построения подобных концептуальных схем видится необходимым для упорядочивания концептуального и фактуального знания, выработываемого в отечественных и зарубежных традициях.

Список литературы

Александров, Ю.И., Александрова, Н.Л. (2009). Субъективный опыт, культура и социальные представления. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Базаров, Т.Ю., Ерофеев, А.К., Шмелев, А.Г. (2014). Опыт коллективного определения понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (1), 87–102.

Бовин, Б.Г. (2018). Психологическая пригодность к службе в правоохранительных органах. Москва: Изд-во «Юрлитинформ».

Бодров, В.А. (2001). Психология профессиональной пригодности. Москва: Изд-во «ПЕР СЭ».

Геллерштейн, С.Г. (1926). Психотехника. Москва: Изд-во «Новая Москва».

Геллерштейн, С.Г. (1930). К вопросу о профессиональной типологии. *Психотехника и психофизиология труда*, (6), 489–502.

Геллерштейн, С.Г. (1960). Вопросы психологии труда. В кн.: Психологическая наука в СССР: в 2 т. Т. 2. Под ред. Б.Г. Ананьева, К.С. Костюка, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова, Ф.Н. Шемякина. (С. 337–360). Москва: Изд-во АПН РСФСР.

Геллерштейн, С.Г. (1970). Развитие профессионально-важных качеств. В кн.: *Научные основы обучения школьников труду*. Сост. А.Б. Дмитриев. (С. 80–197). Москва: Изд-во «Педагогика».

Иванова, Е.М. (2003). Психологическая системная профессиография. Москва: Изд-во «ПЕР СЭ».

Карпов, А.А. (2021а). Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль: Изд-во «Филигрань».

Карпов, А.В. (2021b). Два основных подхода к структурно-уровневой экспликации профессионально-важных качеств. *Ярославский психологический вестник*, (2), 27–39.

Карпов, А.В. (2022). Структурная экспликация метода психологических профилей. *Ярославский психологический вестник*, (3), 7–22.

Карпов, А.В., Карпов, А.А., Башкин, М.В., Калачева, А.И. (2024). Системогенетические закономерности информационной деятельности. *Ярославский психологический вестник*, (3), 13–30.

Климов, Е.А. (2004). Психология профессионального самоопределения. Москва: Изд-во «Академия».

Климов, Е.А. (1988). Введение в психологию труда. Москва: Изд-во МГУ.

Ксенофонтова, Е.Г. (2007). Это модное слово: «компетенции». *Управление персоналом*, (12), 47–51.

Маркова, А.К. (1996). Психология профессионализма. Москва: Изд-во «РАГС».

Митина, Л.М. (2004). Психология труда и профессионального развития учителя. Москва: Изд-во «Академия».

Носкова, О.Г. (2004). Психология труда. Москва: Изд-во «Академия».

Плавинская, Ю.Б. (2011). Становление и развитие психотехники в Германии в первой трети XX века: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Санкт-Петербург.

Платонов, К.К. (1971). Профессиография: ее значение и методика работы. *Социалистический труд*, (4), 74–79.

Поваренков, Ю.П. (2020). Психологическая периодизация профессионального и карьерного развития личности. Ярославль: Изд-во ЯГПУ.

Пономаренко, В.А. (1995). Страна — Авиация — белое и черное. Москва: Изд-во «Наука».

Пряжников, Н.С. (2025). Профориентология. Москва: Изд-во «Юрайт».

Рубцова, Н.Е., Ленков, С.Л. (2023). Психологическая структура профессиональной направленности. Тверь: Изд-во «СФК-офис».

Спенсер, Л.М., Спенсер, С.М. (2005). Компетенции на работе. Москва: Изд-во «Нипро».

Толочек, В.А. (2018). Психология труда. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Толочек, В.А. (2019). Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения. *Вестник СПбГУ. Серия Психология*, 9(2), 123–137. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.202>

Толочек, В.А. (2020). Феномен «Компетенции»: Открытые вопросы. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 84–109. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.04.05>

Толочек, В.А. (2022). Социальная успешность субъекта, окружение, ресурсы: Открытые вопросы. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 136–158. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.06>

Толочек, В.А. (2024). Технологии профессионального отбора. Москва: Изд-во «Юрайт».

Толочек, В.А. (2025). Профессиональная карьера: феномен, эволюция, ресурсы субъекта. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Уиддет, С., Холлифорд, С. (2003). Руководство по компетенциям. Москва: Изд-во «Нипро».

Шадриков, В.Д. (1982). Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Изд-во «Наука».

Шадриков, В.Д. (2019). Психология деятельности человека. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Шадриков, В.Д. (2023). Дидактика: компетентностный подход. Часть 1. Москва: Изд-во «Когито-Центр».

Boyatzis, R.E. (1982). The competent manager: a model for effective performance. Chichester: John Wiley and Sons Publ.

Canning, R. (2007). Reconceptualising core skills. *Journal of Education and Work*, 20(1), 17–26. <https://doi.org/10.1080/13639080601137619>

Giese, F. (1927). *Methoden der Wirtschaftspsychologie*. Berlin: Urban und Schwarzenberg Publ.

Hyland, T. (1997). Reconsidering competence. *Journal of Philosophy of Education*, 31(3), 491–503. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00070>

Le Deist, F.D., Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>

McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>

Sultana, R.G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: Complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 15–30. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9148-6>

Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In: D.S. Rychen, L.H. Salganik, (eds.). *Defining and selecting key competencies*. (pp. 46–65). Seattle: Hogrefe and Huber Publ.

References

Aleksandrov, Yu.I., Aleksandrova, N.L. (2009). Subjective experience, culture, and social perceptions. Moscow: Institute of Psychology of the RAE Publ. (In Russ.)

Bazarov, T.Yu., Erofeev, A.K., Shmelev, A.G. (2014). The experience of collective definition of the concept of “competence”: an attempt to extract semantic trends from vague expert knowledge. *Lomonosov Psychology Journal*, (1), 87–102. (In Russ.)

Bodrov, V.A. (2001). Psychology of professional aptitude. Moscow: PER SE Publ. (In Russ.)

Bovin, B.G. (2018). Psychological fitness to serve in law enforcement agencies. Moscow: Yurlitinform Publ. (In Russ.)

Boyatzis, R.E. (1982). The competent manager: a model for effective performance. Chichester: John Wiley and Sons Publ.

Canning, R. (2007). Reconceptualising core skills. *Journal of Education and Work*, 20(1), 17–26. <https://doi.org/10.1080/13639080601137619>

Gellershtein, S.G. (1926). Psychotechnics. Moscow: Novaya Moskva Publ. (In Russ.)

Gellershtein, S.G. (1930). On the issue of professional typology. *Psikhotekhnika i psikhofiziologiya truda = Psychotechnics and Psychophysiology of Labor*, (6), 489–502. (In Russ.)

Gellershtein, S.G. (1960). Questions of labor psychology. In: B.G. Anan'ev, K.S. Kostyuk, A.N. Leont'ev, A.R. Luriya, N.A. Menchinskaya, S.L. Rubinshtein, A.A. Smirnov, B.M. Teplov, F.N. Shemyakin, (eds.). Psychological science in the USSR: in 2 vol. Vol. 2. (pp. 337–360). Moscow: APS of the RSFSR Publ. (In Russ.)

Gellershtein, S.G. (1970). Development of professionally important qualities. In: Compiled by A.B. Dmitriev. Scientific foundations of teaching schoolchildren to work. (pp. 80–197). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Giese, F. (1927). Methods of business psychology. Berlin: Urban und Schwarzenberg Publ.

Hyland, T. (1997). Reconsidering competence. *Journal of Philosophy of Education*, 31(3), 491–503. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00070>

Ivanova, E.M. (2003). Psychological systemic professionography. Moscow: PER SE Publ. (In Russ.)

Karpov, A.A. (2021). Theory and practice of psychological activity analysis. Yaroslavl: Filigran' Publ. (In Russ.)

Karpov, A.V. (2021). There are two main approaches to the structural and level explication of professionally important qualities. *Yaroslavskii psikhologicheskii vestnik = Yaroslavl Psychological Bulletin*, (2), 27–39. (In Russ.)

Karpov, A.V. (2022). Structural explication of the psychological profile method. *Yaroslavskii psikhologicheskii vestnik = Yaroslavl Psychological Bulletin*, (3), 7–22. (In Russ.)

Karpov, A.V., Karpov, A.A., Bashkin, M.V., Kalacheva, A.I. (2024). Systemogenetic patterns of information activity. *Yaroslavskii psikhologicheskii vestnik = Yaroslavl Psychological Bulletin*, (3), 13–30. (In Russ.)

Klimov, E.A. (1988). Introduction to the labor psychology. Moscow: MSU Press. (In Russ.)

Klimov, E.A. (2004). Psychology of professional self-determination. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)

Ksenofontova, E.G. (2007). It's a buzzword: "competencies". *Upravlenie personalom = Personnel Management*, (12), 47–51. (In Russ.)

- Le Deist, F.D., Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Markova, A.K. (1996). The psychology of professionalism. Moscow: RAGS Publ. (In Russ.)
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Mitina, L.M. (2004). Labor psychology and professional development of teachers. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)
- Noskova, O.G. (2004). Labor psychology. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)
- Platonov, K.K. (1971). Professionography: its meaning and methods of work. *Sotsialisticheskii trud = Socialist Labor*, (4), 74–79. (In Russ.)
- Plavinskaya, Yu.B. (2011). The formation and development of psychotechnics in Germany in the first third of the 20th century. Summ. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Saint-Petersburg. (In Russ.)
- Ponomarenko, V.A. (1995). Country — Aviation — white and black. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Povarenkov, Yu.P. (2020). Psychological periodization of professional and career development of a personality. Yaroslavl: YSPU Publ. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N.S. (2025). Career guidance. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)
- Rubtsova, N.E., Len'kov, S.L. (2023). The psychological structure of professional orientation. Tver: SFK-Office Publ. (In Russ.)
- Shadrikov, V.D. (1982). Problems of the systemogenesis of professional activity. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Shadrikov, V.D. (2019). Psychology of human activity. Moscow: Institute of Psychology of the RAE Publ. (In Russ.)
- Shadrikov, V.D. (2023). Didactics: a competence-based approach. Part 1. Moscow: Kogito-Tsentr Publ. (In Russ.)
- Spencer, L.M., Spencer, S.M. (2005). Competence at work. Moscow: Hippo Publ. (In Russ.)
- Sultana, R.G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: Complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 15–30. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9148-6>
- Tolochek, V.A. (2018). Labor psychology. Saint-Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Tolochek, V.A. (2019). Competence and PCC approach: opportunities and limitations. *Vestnik SPbGU. Seriya Psihologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 9(2), 123–137. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.202>
- Tolochek, V.A. (2020). The competence phenomenon: open questions. *Moscow University Psychology Bulletin*, (4), 84–109. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.04.05>
- Tolochek, V.A. (2022). Social success of the subject, environment, resources: open questions. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, (4), 136–158. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.06>
- Tolochek, V.A. (2024). Professional selection technologies. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Толочек, В.А.

Компетентностный подход и ПВК-подход: общее и особенное, возможности интеграции
Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2026. Т. 49, № 2

Tolochek, V.A. (2025). Professional career: phenomenon, evolution, subject's resources. Moscow: Institute of Psychology of the RAE Publ. (In Russ.)

Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In: D.S. Rychen, L.H. Salganik, (eds.). Defining and selecting key competencies. (pp. 46–65). Seattle: Hogrefe and Huber Publ.

Widdeth, S., Holliford, S. (2003). Competence guide. Moscow: Hippo Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Владимир Алексеевич Толочек, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии Института психологии Российской академии наук, Москва, Российская Федерация, tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

ABOUT THE AUTHOR

Vladimir A. Tolochek, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Chief Researcher at the Laboratory of Occupational Psychology, Ergonomics, Engineering and Organizational Psychology of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

Поступила 19.03.2025. Получена после доработки 05.05.2025. Принята в печать 15.12.2025.

Received 19.03.2025. Revised 05.05.2025. Accepted 15.12.2025.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-26-12>
УДК/UDC 159.9; 159.93

Развитие осязания в онтогенезе как механизма сенсорной адаптации людей с нарушением зрения: обзор предметного поля

Т.В. Маркелова, А.С. Шахина ✉

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация

✉ alenasergeevna9458@gmail.com

Резюме

Актуальность. Нарушение зрения на разных этапах онтогенеза требует формирования механизмов сенсорной адаптации, обеспечивающих сохранение когнитивной активности и возможность эффективного взаимодействия с окружающей средой. Одним из ключевых компенсаторных механизмов в условиях зрительной депривации является развитие осязания, позволяющее частично восполнять дефицит визуальной информации. В основе компенсации лежат процессы кросс-модальной пластичности мозга. Эти процессы особенно выражены при раннем нарушении зрения. Развитие технологий сенсорной замены, ориентированных на поддержку адаптационных процессов при отсутствии зрительной стимуляции, обуславливает необходимость систематизированного анализа научных данных.

Цель. Картирование и аналитическая систематизация исследований, посвященных роли осязания в сенсорной адаптации при нарушении зрения, с акцентом на кросс-модальную пластичность.

Методы. Работа выполнена в формате обзора предметного поля. Поиск релевантных публикаций проведен в базах eLibrary.ru, КиберЛенинка, PubMed и Google Scholar без ограничений по году, что позволило охватить период от работ И.М. Сеченова до исследований 2024 г. Отбор публикаций проводился по ключевым словам, отражающим проблематику тактильной компенсации и кросс-модальной пластичности. Итоговая выборка составила 63 источника в области нейронауки, нейропсихологии, тифлопсихологии и сенсорных технологий.

Результаты. Обзор раскрывает, что нарушение зрения сопровождается функциональной перестройкой сенсорной системы, при которой зрительная



кора вовлекается в обработку тактильной и слуховой информации. У лиц с нарушением зрения отмечается повышенная тактильная чувствительность, особенно в задачах на различение формы, текстуры и пространственных характеристик стимулов. Технические средства сенсорной замены могут усиливать компенсаторные механизмы при условии регулярного обучения и применения.

Выводы. Кросс-модальная пластичность мозга является базовым механизмом сенсорной компенсации при нарушении зрения. Развитие тактильного восприятия и использование технологий сенсорной замены рассматриваются как факторы когнитивной, эмоциональной и социальной адаптации слепых и слабовидящих людей. Подчеркивается значимость раннего включения тактильного обучения в реабилитационные программы.

Ключевые слова: кросс-модальная пластичность, тактильное восприятие, сенсорная адаптация, компенсация зрения, нейропластичность, зрительная кора

Для цитирования: Маркелова, Т.В., Шахина, А.С. (2026). Развитие осязания в онтогенезе как механизма сенсорной адаптации людей с нарушением зрения: обзор предметного поля. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(2), 42–66. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-12>

Development of Tactile Perception in Ontogenesis as a Mechanism of Sensory Adaptation in Individuals with Visual Impairments: a Review

Tatiana V. Markelova, Alena S. Shakhina ✉

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russian Federation

✉ alenasergeevna9458@gmail.com

Abstract

Background. Visual impairment at various stages of ontogenesis requires the development of sensory adaptation mechanisms that ensure the preservation of cognitive activity and the ability to effectively interact with the environment. One of the key compensatory mechanisms under visual deprivation is the development of the sense of touch, which allows for partial compensation for the lack of visual information. This compensation is based on cross-modal brain plasticity processes. These processes are particularly pronounced in early visual impair-

ment. The development of sensory substitution technologies aimed at supporting adaptive processes in the absence of visual stimulation necessitates a systematic analysis of scientific data.

Objective. The aim is to map and analytically systematise studies devoted to the role of touch in sensory adaptation in visual impairment, with an emphasis on cross-modal plasticity.

Methods. This study is a subject matter review. The database search for relevant publications was conducted in eLibrary.ru, CyberLeninka, PubMed, and Google Scholar with no year restrictions, covering the period from the works of Ivan Sechenov to research conducted in 2024. Publications were selected using keywords reflecting the issues of tactile compensation and cross-modal plasticity. This study is a subject matter review. The search for relevant publications was conducted in the eLibrary.ru, CyberLeninka, PubMed, and Google Scholar databases with no year restrictions, covering the period from the works of I.M. Sechenov to research conducted in 2024. Publications were selected using keywords reflecting the issues of tactile compensation and cross-modal plasticity. The final sample included 63 publications in the fields of neuroscience, neuropsychology, typhlopsychology, and sensory technologies.

Results. The review reveals that visual impairment is accompanied by a functional restructuring of the sensory system, in which the visual cortex becomes involved in processing tactile and auditory information. Individuals with visual impairment exhibit increased tactile sensitivity, particularly in tasks involving discrimination of shape, texture, and spatial characteristics. Sensory substitution technologies can enhance compensatory mechanisms with regular training and application.

Conclusions. Cross-modal brain plasticity is the fundamental mechanism of sensory compensation in visual impairment. The development of tactile perception and the use of sensory substitution technologies are considered factors in the cognitive, emotional, and social adaptation of blind and visually impaired individuals. The importance of early inclusion of tactile training in rehabilitation programmes is emphasised.

Keywords: cross-modal plasticity, tactile perception, sensory adaptation, visual compensation, neuroplasticity, visual cortex

For citation: Markelova, T.V., Shakhina, A.S. (2026). Development of tactile perception in ontogenesis as a mechanism of sensory adaptation in individuals with visual impairments: a review. *Lomonosov Psychology Journal*, 49(2), 42–66. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-12>

Введение

Нарушение зрения существенно изменяет способы восприятия окружающей среды и сопровождается перестройкой когнитивных процессов, социальных взаимодействий и адаптационных стратегий. В условиях зрительной депривации возрастает роль сохранных сенсорных систем, среди которых осязание рассматривается как один из центральных механизмов сенсорной компенсации. В ряде исследований отмечается повышение тактильной чувствительности у людей с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими, что связывается с функциональной перестройкой сенсорной организации мозга.

Значительное внимание в современной научной литературе уделяется феномену кросс-модальной пластичности, проявляющемуся в том, что зрительная кора вовлекается в обработку информации, поступающей от тактильного и слухового анализаторов. Наряду с нейрофизиологическими исследованиями, данная проблематика активно разрабатывается в психофизических и нейропсихологических работах, посвященных особенностям тактильного восприятия, формированию межанализаторных взаимодействий и перестройке функциональных систем при нарушении зрения.

Отдельное направление исследований связано с прикладными аспектами сенсорной адаптации, включая разработку и использование средств сенсорной замены и вспомогательных технологий, ориентированных на поддержку тактильного и аудиотактильного восприятия. Таким образом, область исследований тактильной компенсации при нарушении зрения формируется на пересечении нескольких концептуальных и методологических направлений, требующих систематизации и аналитического осмысления.

В настоящем обзоре осуществляется картирование ключевых направлений исследований, включающих нейрофизиологический подход (кросс-модальная пластичность), психофизический анализ тактильной чувствительности, нейропсихологические модели функциональной перестройки и прикладные исследования сенсорной замены и технологий.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена как обзор предметного поля в соответствии с руководством PRISMA-ScR. Поиск проведен в базах eLibrary.ru, КиберЛенинка, PubMed и Google Scholar без ограничений по году (от

работ И.М. Сеченова до исследований 2024 г.) по ключевым словам: тактильное восприятие, кросс-модальная пластичность, сенсорная компенсация, нарушение зрения. Критерии включения: теоретические и эмпирические публикации, посвященные роли осязания и нейропластическим изменениям у лиц с нарушением зрения. Исключались тезисы без полного текста и работы, не относящиеся к проблематике обзора. Отбор источников осуществлялся на основе анализа заголовков и аннотаций с последующим изучением полных текстов. Итоговая выборка составила 63 источника из области нейронауки, психологии, тифлопедагогики и сенсорных технологий. Оценка качества исследований не проводилась, что соответствует методологии обзора предметного поля.

Результаты исследования

Кросс-модальная пластичность мозга как основа сенсорной компенсации

Сенсорный опыт способен изменять нейронные связи в коре и подкорковых структурах мозга, что рассматривается в современной литературе как один из ключевых механизмов адаптации к условиям сенсорной депривации, особенно в раннем возрасте. В рамках данного направления исследований анализируется, каким образом утрата зрения сопровождается перераспределением функциональной нагрузки между сенсорными системами, при котором возрастает значение слуховой и тактильной модальностей.

В ряде работ показано, что у слепых и слабовидящих изменяется способность различения сигналов различных модальностей, включая слуховые (Lessard et al., 1998; Röder et al., 1999; Gougoux et al., 2005), тактильные (Grant et al., 2000) и обонятельные (Cuevas et al., 2009; Renier et al., 2013). Таким образом, формируется направление исследований, ориентированное на сопоставление сенсорных характеристик у лиц с нарушением зрения и нормально видящих. Классическое описание компенсаторной роли осязания было представлено И.М. Сеченовым, подчеркивавшим функциональное смещение контроля восприятия в структуру самой действующей руки при отсутствии зрительного анализа (Сеченов, 1908).

В рамках нейрофизиологического и психофизического подходов выделяются различные сценарии сенсорной компенсации, описывающие возможные последствия утраты зрения. Редер с соав-

торами (Röder et al., 2004) систематизируют три основные гипотезы, описывающие последствия утраты зрения: снижение сенсорных возможностей, отсутствие выраженных различий и усиление функционирования сохранных анализаторов. Эмпирические исследования, проверявшие данные сценарии, демонстрируют неоднозначные результаты. В ряде работ показано, что ранняя зрительная депривация может приводить к дефициту некоторых сенсорных функций, например, в задачах пространственной локализации звука (Gori et al., 2014; Cappagli et al., 2017), а также к снижению точности в навигационных задачах (Morrongiello et al., 1995). Некоторые исследования, проведенные на выборках слепых, не выявляют значимых различий в эффективности обработки пространственной информации (Haber et al., 1993). Другие данные свидетельствуют в пользу компенсаторного усиления сохранных модальностей, что выражается в более тонком слуховом различении, особенно в периферическом пространстве (Röder et al., 1999; Sabourin et al., 2022), повышенной тактильной чувствительности и вовлечении зрительной коры в обработку невидимой информации (Amedi et al., 2003, 2004), а также в успешном использовании устройств сенсорной замены (Martolini et al., 2020; Maimon et al., 2022). Таким образом, в современной литературе сложилось поле конкурирующих моделей, по-разному объясняющих сенсорную адаптацию при нарушении зрения.

Отдельный массив исследований связан с изучением феномена сенсорной замены как прикладного направления в рамках кросс-модальной пластичности. В этих работах анализируется, как при использовании специальных устройств, транслирующих визуальную информацию через слух или осязание, происходит функциональная перестройка коры, включая активацию зрительных областей в ответ на незрительные стимулы. В ряде публикаций сенсорная замена концептуализируется в сопоставлении с феноменом синестезии, при котором одномодальный стимул вызывает сопутствующее перцептивное переживание (Goller et al., 2009; Beauchamp et al., 2008; Simner, Ludwig, 2012). Уорд и Райт (Ward, Wright, 2014) предлагают рассматривать сенсорную замену как особый тип межмодального соответствия, в котором замещающая модальность выступает в роли индуцирующей, а зрительная — в роли сопутствующей. Данный подход формирует отдельную исследовательскую линию, находящуюся на пересечении нейронауки, психологии восприятия и прикладных сенсорных технологий.

Нейропсихологические особенности тактильной чувствительности у людей с нарушением зрения

В рамках нейропсихологического направления исследований тактильная чувствительность рассматривается как один из ключевых компонентов сенсорной компенсации при нарушении зрения, особенно в детском возрасте. Ряд работ фокусируется на периферических механизмах тактильного восприятия, в частности на роли кожных механорецепторов, локализованных преимущественно на ладонной поверхности рук и кончиках пальцев. Указывается, что у детей младшего школьного возраста данные структуры приобретают особое значение в условиях зрительной депривации (Веккер, 1957). В исследованиях описывается повышенная представленность телец Фатера — Пачини в коже пальцев рук у слепых детей по сравнению со зрячими, причем данный эффект формируется постепенно и усиливается по мере накопления сенсорного опыта после утраты зрения (Есиков и др., 1997).

Историко-теоретическую основу данного направления составляют работы, в которых подчеркивается функциональная эквивалентность зрительного и тактильного анализаторов. Так, И.М. Сеченов указывал на сходство ладонной поверхности пальцев и сетчатки глаза по плотности нервных окончаний, рассматривая рабочую поверхность пальцев как зону, способную выполнять функции анализа формы, величины и положения объектов (Сеченов, 1908; Новиков, 2010). Данные положения заложили основу для последующих нейропсихологических интерпретаций роли осязания в познавательной деятельности слепых.

В современной литературе выделяется массив исследований, посвященных анализу структуры и динамики тактильного восприятия как сложного функционального процесса, включающего кожную чувствительность, давление и кинестетические компоненты. В этих работах подчеркивается, что осязание выходит за рамки реакции на контакт и рассматривается как активная форма познания, позволяющая анализировать форму, текстуру и пространственные характеристики объектов. Отдельные публикации используют феноменологические описания индивидуального опыта для иллюстрации возможностей тактильного анализа, в том числе в условиях сочетанной сенсорной депривации (Егоров, 1955).

Экспериментальные исследования тактильной чувствительности формируют самостоятельное направление в рамках нейропсихологии

слепоты. В ряде работ осуществляется сопоставление результатов слепых и нормально видящих испытуемых при выполнении задач на различение текстур и ориентации стимулов и задач вибротактильной частотной дискриминации (Alary et al., 2009). Полученные данные указывают на вариативность результатов в зависимости от типа задания, что позволяет рассматривать тактильную чувствительность как неоднородную характеристику, чувствительную к специфике стимульного материала и предшествующего опыта.

Существенный массив исследований посвящен анализу центральных механизмов тактильного восприятия с использованием методов функциональной нейровизуализации. Показано, что при выполнении тактильных задач, включая чтение шрифта Брайля, у слепых испытуемых активируются зрительные области коры, включая первичную зрительную зону (Sadato et al., 1996; Burton, McLaren, 2006). Эти данные интерпретируются в контексте кросс-модальной пластичности, предполагающей перераспределение функций между сенсорными модальностями. Вместе с тем в литературе обсуждается вопрос о степени выраженности тактильной остроты у слепых, при этом подчеркивается влияние возраста, пола и характеристик стимуляции (Goldreich, Kanics, 2003; Vadapalli et al., 2020).

Понятие кросс-модальной пластичности используется в работах для описания различных форм компенсаторных изменений, затрагивающих слуховую и соматосенсорную кору (Pascual-Leone, Torres, 1993; Elbert et al., 2002). В рамках данного подхода выделяются модели, предполагающие как вовлечение «освобожденных» зрительных областей, так и усиление функциональной эффективности сохранных сенсорных зон (Ewall et al., 2021). Таким образом, нейропсихологические исследования формируют представление о множественности механизмов сенсорной компенсации при нарушении зрения.

Ряд публикаций также указывает на устойчивость нейропластических изменений во времени, включая данные о сохранении сенсорных перестроек во взрослом возрасте у лиц с ранними нарушениями зрения (Rauschecker, 1995; Sadato, 2005; Lazzouni, Lepore, 2014; De Heering et al., 2016). Эти работы расширяют представление о временной динамике сенсорной адаптации и подчеркивают значимость онтогенетического фактора.

Сенсорная инженерия и технологии тактильной компенсации

В рамках прикладного и инженерного направления исследований сенсорной адаптации сформировалось самостоятельное поле, связанное с разработкой технологий сенсорной замены и тактильной компенсации зрительного дефицита. Сенсорная замена рассматривается как подход, позволяющий компенсировать утрату зрительной функции за счет передачи визуальной информации через сохраненные сенсорные каналы. В литературе данные технологии описываются как неинвазивные человеко-машинные интерфейсы, преобразующие зрительные данные в слуховые или тактильные сигналы с использованием формализованных алгоритмов кодирования (Maidenbaum et al., 2014). Пространственные параметры среды (яркость, положение, расстояние) трансформируются в звуковые или тактильные характеристики, что позволяет частично воспроизводить функциональные аспекты зрительного восприятия на разных этапах онтогенеза.

Исторически одно из первых направлений в этой области связано с разработкой тактильно-визуальных систем замены зрения. Классическим примером является система TVSS, предложенная П. Бах-и-Рита с соавторами (Bach-y-Rita, 1969, 1998), в которой визуальная информация, получаемая с помощью камеры, преобразуется в тактильные стимулы, подаваемые на поверхность кожи. Данное направление заложило основу для представления о сенсорной замене как об активном навыке, формируемом в процессе взаимодействия пользователя с окружающей средой, а не как о пассивном канале передачи информации (Bach-y-Rita, 1972; Bach-y-Rita et al., 2005; Kärcher et al., 2012).

В рамках исследований сенсорной замены подчеркивается межмодальный характер возникающего восприятия. Хотя стимуляция осуществляется через одну модальность (тактильную или слуховую), перцептивный опыт формируется за счет взаимодействия сенсорных систем. В ряде работ описывается феномен «экстернализации» восприятия, при котором пользователи TVSS воспринимают объекты как расположенные во внешнем пространстве, а не на поверхности кожи. Отмечается, что подобные эффекты возникают преимущественно при активном исследовании среды и не наблюдаются при пассивной стимуляции.

Отдельное направление исследований посвящено выбору и обоснованию кожных зон для тактильной стимуляции. Показано, что

использование участков кожи, не вовлеченных в повседневную тонкую тактильную деятельность (грудная клетка, спина, тыльная поверхность кисти), не приводит к снижению чувствительности функционально значимых зон, таких как кончики пальцев. Это объясняется параллельной организацией сенсорных путей и распределенной обработкой тактильной информации в центральной нервной системе. В сравнительных работах также обсуждаются ограничения слуховой сенсорной замены, связанные со сложностью пространственно-временного кодирования звуковых сигналов (Meijer, 1992), а также технические и эргономические ограничения тактильных устройств (Lenay et al., 2003).

Современные исследования в области сенсорной инженерии включают разработку экспериментальных инструментов для анализа стратегий тактильного исследования объектов. В частности, в работе Лео с соавторами (Leo et al., 2022) использовался iCube — инструментальный объект, позволяющий фиксировать параметры тактильного взаимодействия. Подобные исследования направлены не на оценку остроты осязания, а на анализ тактильных стратегий и паттернов исследования, различающихся у врожденно слепых, поздно ослепших и зрячих испытуемых.

Значительный пласт работ посвящен применению сенсорной замены в контексте социального взаимодействия. Поскольку слепые и слабовидящие люди ограничены в доступе к невербальным сигналам, разрабатываются устройства, передающие информацию о выражениях лица, межличностной дистанции и эмоциональных состояниях через вибротактильные каналы. В этом направлении представлены носимые системы с камерами и вибротактильной обратной связью (Vuimer et al., 2018, 2019), ритмические тактильные интерфейсы для передачи пространственных параметров общения (McDaniel et al., 2010), а также стационарные системы, такие как FEATS, преобразующие мимику в тактильные паттерны (Ur Réhman et al., 2008).

Отдельную группу составляют разработки, ориентированные на практическую ориентацию и распознавание объектов в пространстве, включая портативные устройства тактильной навигации и распознавания лиц, предложенные в том числе российскими исследователями (Кулешов и др., 2020). Данные технологии расширяют спектр прикладных задач сенсорной замены, включая ориентацию, социальное взаимодействие и доступ к эмоциональной информации.

В литературе также обсуждаются ограничения сенсорной замены, связанные с особенностями обработки лиц как специфического класса стимулов. Показано, что врожденно слепые демонстрируют трудности в тактильном распознавании лиц по сравнению с поздно ослепшими, что связывается с отсутствием раннего зрительного опыта (Wallraven, Dopjans, 2013; Heller, 1989; Norman, Bartholomew, 2011). При этом подчеркивается, что данные ограничения могут быть специфичны именно для лиц и не распространяться на другие категории объектов, что обсуждается в контексте специализированных зрительных областей мозга (Yue et al., 2006; Leo et al., 2022).

Тифлопедагогический подход к развитию осязания

В рамках педагогического и тифлопедагогического направления исследований осязание рассматривается как ведущий канал формирования представлений и компенсации зрительного дефицита в онтогенезе. Контроль за формированием представлений у детей младшего школьного возраста, полученных посредством осязания, описан в литературе как многоуровневый процесс, включающий не только вербальные методы, но и практическую деятельность. В частности, показано, что продуктивные формы деятельности (лепка, моделирование, тактильное рисование) позволяют фиксировать и опосредовать формирование образов, полученных через осязание. Примеры такой работы представлены в арт-терапевтических практиках А.А. Сторчиловой, где слепые младшие школьники воспроизводили воспринимаемые объекты посредством пластилина и рисунка, что интерпретируется как перенос тактильного опыта в изобразительную деятельность, опосредованный когнитивными процессами (Сторчилова, 1997).

Отдельное направление тифлопедагогических исследований связано с развитием эмоциональной сферы у слепоглухонемых детей, у которых эмоциональное развитие часто отстает от интеллектуального, особенно на ранних этапах онтогенеза. В литературе подчеркивается, что мимические и экспрессивные компоненты эмоций не формируются спонтанно и требуют целенаправленного педагогического воздействия. Классическим примером является метод обучения эмоциональным реакциям, разработанный И.А. Соколянским в 1930-е гг., основанный на использовании гипсовых масок. Тактильное исследование масок и последующее воспроизведение мимики рассматривалось как способ формирования эмоциональной выразительности через осязание, что, по данным описательных на-

блюдений, способствовало повышению синтонности во взаимодействии слепоглухонемых детей с окружающими (Майданский, 2020).

Исторически развитие осязания как центральной педагогической задачи занимает ключевое место в зарубежной и отечественной тифлопедагогике. В работах зарубежных тифлопедагогов XIX — начала XX в. — И. Кляйна, А. Цена, К. Бюрклена, С. Геллера — специальные занятия по развитию осязания и моторики рассматривались как базовый элемент обучения слепых детей в начальной школе. В этих подходах осязание трактовалось не как вспомогательный, а как структурообразующий компонент познавательного развития. В отечественной тифлопедагогике этапы сенсорного воспитания анализировались И.Н. Якуниной, а необходимость формирования культуры осязания подчеркивалась в работах А.А. Сторчиловой (Мясникова, 2003).

Современные исследования в данном поле включают арт-терапевтические и телесно-ориентированные подходы, адаптированные под сенсорные возможности слепых и слабовидящих. В литературе описываются формы арт-терапии, в которых традиционное рисование замещается работой с пластилином и другими тактильными материалами. В частности, А.И. Копытин (Копытин, 2000) приводит пример арт-терапевтической работы с подростком, лишенным зрения, где пластилин использовался как основной медиатор символического выражения переживаний. Подобные практики рассматриваются как способ опосредованной визуализации опыта через осязание, а не как художественная деятельность в узком смысле.

Практические рекомендации по разработке программ сенсорной адаптации для лиц с нарушением зрения

В рамках тифлопедагогических и нейропсихологических исследований сформировался корпус работ, описывающих возрастноспецифические подходы к развитию осязания и сенсорной адаптации. Эти подходы дифференцируются в зависимости от этапа онтогенеза и особенностей сенсорного опыта.

В исследованиях, посвященных младенчеству и раннему детству, подчеркивается значение насыщенной тактильной среды, включающей разнообразные формы сенсорной стимуляции (Adkins et al., 2016). Отмечается, что раннее начало тактильного обучения рассматривается как условие формирования целостных представлений об окружающем мире, поскольку процессы сенсорной адаптации в этом возрасте остаются незавершенными (Domenici et al., 2022).

В работах, посвященных школьному и подростковому возрасту, акцент смещается на систематическое развитие осязательных и пространственных навыков, включая чтение шрифта Брайля, работу с тактильными картами и макетами, а также освоение ориентировки в пространстве. В рамках концепции продленного критического периода развития осязания подчеркивается высокая пластичность сенсорных систем в школьном возрасте (Park, Fine, 2024). В этом контексте описываются подходы, сочетающие традиционные педагогические методы с современными технологиями (брайлевские дисплеи, 3D-модели, тактильные интерфейсы).

Исследования, посвященные взрослому возрасту, сосредоточены на прикладных аспектах сенсорной компенсации, включая бытовые и профессиональные навыки. В литературе отмечается, что высокая тактильная чувствительность может сохраняться и в зрелом возрасте, что создает предпосылки для освоения новых навыков при соответствующей организации обучения (Legge et al., 2008).

В работах, рассматривающих пожилой возраст, подчеркивается необходимость учета возрастных ограничений, связанных с моторикой и когнитивными изменениями, при сохранении потенциала тактильного восприятия. В этом контексте описываются подходы, ориентированные на поддержание сенсорной активности, социальной включенности и регулярной практики, включая использование адаптивных технологий (Legge et al., 2008).

Выводы

1. Кросс-модальная пластичность рассматривается в современных исследованиях как один из ключевых нейрофизиологических механизмов сенсорной адаптации при нарушении зрения. В условиях утраты зрительного входа описывается функциональная реорганизация коры, включая вовлечение зрительных областей в обработку информации, поступающей от сохранных анализаторов, прежде всего тактильного и слухового.

2. В научной литературе осязание последовательно выделяется как значимый канал компенсации сенсорного дефицита. Повышение тактильной чувствительности связывается с особенностями сенсорного опыта, активным взаимодействием с предметной средой и включенностью рук в познавательную деятельность, включая чтение по системе Брайля.

3. Возраст наступления нарушения зрения описывается как фактор, влияющий на характер и выраженность нейропластических процессов. При ранней утрате зрения сенсорная перестройка носит более глубокий и устойчивый характер, тогда как при позднем нарушении компенсаторные изменения, по данным исследований, имеют иные ограничения и динамику.

4. В рамках тифлопедагогического направления показана роль специальных педагогических методов в формировании адаптивных навыков и межмодальных представлений. В литературе описывается использование рельефных изображений, лепки и телесно-ориентированных техник как средств опосредования тактильного восприятия и когнитивной переработки сенсорного опыта.

5. Отдельное направление исследований связано с технологиями сенсорной замены (TVSS, BrainPort, iCube и др.), в которых кожа используется как альтернативный канал передачи пространственной информации. Эти разработки интерпретируются в контексте кросс-модальной пластичности, при этом подчеркивается необходимость дальнейшего теоретического и прикладного анализа их возможностей и ограничений.

6. В обзорных работах отмечается значимость учета возрастной динамики сенсорной пластичности при анализе подходов к сенсорной адаптации, что подчеркивает неоднородность механизмов компенсации на различных этапах онтогенеза.

Заключение

Анализ современных исследований показывает, что утрата зрения сопровождается процессами сенсорной адаптации, в которых значительную роль играет кросс-модальная пластичность мозга. В условиях дефицита визуального стимула описывается функциональная реорганизация коры, в том числе зрительных областей, которые начинают участвовать в обработке информации, поступающей через сохраненные сенсорные каналы — прежде всего осязание и слух. Эти нейропластические изменения рассматриваются в литературе как один из механизмов компенсации сенсорного дефицита и адаптации к условиям зрительной депривации.

Развитие осязания в условиях нарушения зрения анализируется как важный компонент сенсорной адаптации слепых и слабовидящих людей. Повышение тактильной чувствительности в онтогенезе связывается с опытом активного взаимодействия с предметной сре-

дой, использованием рук как основного средства познания, а также с включенностью в специфические формы деятельности, такие как чтение по системе Брайля. Сравнительные исследования указывают на особенности тактильного восприятия у людей с нарушением зрения, в ряде случаев превосходящие показатели нормально видящих в задачах распознавания текстуры и пространственных характеристик объектов.

В ряде работ рассматривается возможность усиления процессов сенсорной адаптации за счет применения технических средств. Тактильно-вибрационные устройства и носимые системы сенсорной замены интерпретируются как инструменты, расширяющие доступ к пространственной и визуальной информации за счет использования кожи в качестве альтернативного канала восприятия. Эти технологии соотносятся с механизмами кросс-модальной пластичности и дополняют естественные компенсаторные процессы, однако их эффективность и границы применения продолжают оставаться предметом научного обсуждения.

Обзор литературы подчеркивает значимость учета возрастных и онтогенетических факторов при анализе сенсорной адаптации. Адаптационные механизмы описываются на всех этапах жизненного пути, при этом характер сенсорной перестройки во многом определяется временем наступления нарушения зрения. Ранняя утрата зрения ассоциируется с более выраженными изменениями в организации сенсорных систем, тогда как при поздней слепоте чаще отмечаются ограничения в формировании новых межсенсорных связей. В этом контексте возраст рассматривается не как изолированный фактор пластичности, а в связи с длительностью сенсорного опыта и возможностями обучения на разных этапах онтогенеза.

Ограничения исследования

Настоящая работа имеет обзорный характер и не включает собственные эмпирические данные, что ограничивает возможность экспериментальной верификации описанных закономерностей. Перспективным направлением дальнейших исследований может стать изучение нейropsychологических и поведенческих индикаторов сенсорной адаптации в условиях слепоты, а также оценка эффективности технологий сенсорной замены в контексте педагогической и реабилитационной практики.

Список литературы

Веккер, Л.Н. (1957). О некоторых вопросах теории осязательного образа. В кн.: Материалы совещания по психологии (1–6 июля 1955 г.). Под ред. Б.Г. Ананьева. (С. 199–205). Москва: Изд-во АПН РСФСР.

Егоров, Т.Г. (1955). Психология. Москва: Изд-во «Воениздат».

Есиков, В.Б., Машанский, В.Ф., Рогушин, В.К. (1997). Развитие кожно-тактильного восприятия слепых младших школьников посредством высокочастотного вибровоздействия. В кн.: Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения. Материалы Международной научно-педагогической конференции тифлопедагогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А.И. Герцена (28–30 октября 1996 г.). Под ред. Е.М. Паниной. (С. 68–71). Москва: Изд-во «Логос».

Копытин, А.И. (ред.). (2000). Практикум по арт-терапии. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Кулешов, Д.С., Бытейщиков, А.П., Горюнов, А.В., Золотарев, М.В., Кириченко, Н.Н. (2020). Портативное устройство захвата и распознавания зрительных образов (RU 198852 U1). Москва: Изд-во Федерального института промышленной собственности, отделение ВПТБ.

Майданский, А.Д. (2020). Л.С. Выготский, И.А. Соколянский и Загорский эксперимент. В кн.: Психология человека: Л.С. Выготский и современная наука. Под ред. М.В. Папучи. (С. 44–57). Нежин: Изд-во НИУ им. М. Гоголя.

Мясникова, Л.В. (2003). Воспитание культуры осязания как средства социальной адаптации детей с нарушением зрения. В кн.: Образование для всех: пути интеграции: сб. науч. ст. (С. 70–75). Саратов: Изд-во СГТУ.

Новиков, А.К. (2010). Психологические особенности восприятия незрячих. *Молодой ученый*, (11), 82–86. URL: <https://moluch.ru/archive/22/2195/> (дата обращения: 23.11.2023).

Сеченов, И.М. (1908). Собрание сочинений И.М. Сеченова: в 2 т. Т. 2. Статьи психологические и популярные очерки. Москва: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и Ко.

Сторчилова, А.А. (1997). Диагностика осязательного восприятия слепых младших школьников как начальное условие его развития в процессе обучения. В кн.: Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения. Материалы Международной научно-педагогической конференции тифлопедагогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А.И. Герцена (28–30 октября 1996 г.). Под ред. Е.М. Паниной. Москва: Изд-во «Логос».

Adkins, A., Sewell, D., Cleveland, J. (2016). The development of tactile skills. *TX SenseAbilities*, 10(1), 17–21.

Alary, F., Duquette, M., Goldstein, R., Elaine Chapman, C., Voss, P., La Buissonnière-Ariza, V., Lepore, F. (2009). Tactile acuity in the blind: a closer look reveals superiority over the sighted in some but not all cutaneous tasks. *Neuropsychologia*, 47(10), 2037–2043. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.014>

Amedi, A., Floel, A., Knecht, S., Zohary, E., Cohen, L.G. (2004). Transcranial magnetic stimulation of the occipital pole interferes with verbal processing in blind subjects. *Nature Neuroscience*, 7, 1266–1270. <https://doi.org/10.1038/nn1328>

Amedi, A., Raz, N., Pianka, P., Malach, R., Zohary, E. (2003). Early ‘visual’ cortex activation correlates with superior verbal memory performance in the blind. *Nature Neuroscience*, 6, 758–766. <https://doi.org/10.1038/nn1072>

Bach-y-Rita, P. (1972). *Brain Mechanisms in Sensory Substitution*. New York: Academic Press.

Bach-y-Rita, P., Collins, C.C., Saunders, F., White, B., Scadden, L. (1969). Vision substitution by tactile image projection. *Nature*, 221, 963–964.

Bach-y-Rita, P., Danilov, Y., Tyler, M., Grimm, R. (2005). Late human brain plasticity: Vestibular substitution with a tongue BrainPort human-machine interface. *Intellectica*, 40, 115–134. <https://doi.org/10.3406/intel.2005.1362>

Bach-y-Rita, P., Kaczmarek, K.A., Tyler, M.E., Garcia-Lara, J. (1998). Form perception with a 49-point electro tactile stimulus array on the tongue. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 35, 427–430.

Beauchamp, M.S., Yasar, N.E., Frye, R.E., Ro, T. (2008). Touch, sound and vision in human superior temporal sulcus. *NeuroImage*, 41(3), 1011–1020. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.03.015>

Buimer, H., Schellens, R., Kosteljik, T., Nemri, A., Zhao, Y., van der Geest, T., Van Wezel, R. (2019). Opportunities and pitfalls in applying emotion recognition software for persons with a visual impairment: Simulated real life conversations. *Journal of Medical Internet Research*, 7(11), e13722. <https://doi.org/10.2196/13722>

Buimer, H.P., Bittner, M., Kosteljik, T., Van der Geest, T.M., Nemri, A., Van Wezel, R.J.A., Zhao, Y. (2018). Conveying facial expressions to blind and visually impaired persons through a wearable vibrotactile device. *PLoS ONE*, 13(3), e0194737. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194737>

Burton, H., McLaren, D.G. (2006). Visual cortex activation in late-onset, Braille naive blind individuals: an fMRI study during semantic and phonological tasks with heard words. *Neuroscience Letters*, 392, 38–42. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2005.09.015>

Cappagli, G., Finocchietti, S., Cocchi, E., Gori, M. (2017). The impact of early visual deprivation on spatial hearing: A comparison between totally and partially visually deprived children. *Frontiers in Psychology*, 8, 467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00467>

Cuevas, I., Plaza, P., Rombaux, P., De Volder, A.G., Renier, L. (2009). Odour discrimination and identification are improved in early blindness. *Neuropsychologia*, 47, 3079–3083. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.07.004>

De Heering, A., Dormal, G., Pelland, M., Lewis, T., Maurer, D., Collignon, O. (2016). Brief period of postnatal visual deprivation alters the balance between auditory and visual attention. *Current Biology*, 26(22), 3101–3105. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2016.10.014>

Domenici, N., Tonelli, A., Gori, M. (2022). The development of adaptation aftereffects in the vibrotactile domain. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(12), 3134–3143. <https://doi.org/10.1037/xge0001252>

Elbert, T., Sterr, A., Rockstroh, B., Pantev, C., Muller, M.M., Taub, E. (2002). Expansion of the tonotopic area in the auditory cortex of the blind. *Journal of Neuroscience*, 22, 9941–9944. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.22-22-09941.2002>

Ewall, G., Parkins, S., Lin, A., Jaoui, Y., Lee, H.K. (2021). Cortical and subcortical circuits for cross-modal plasticity induced by loss of vision. *Frontiers in Neural Circuits*, 15, 665009. <https://doi.org/10.3389/fncir.2021.665009>

Goldreich, D., Kanics, I. (2003). Tactile acuity is enhanced in blindness. *Journal of Neuroscience*, 23(8), 3439–3445. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-08-03439.2003>

Goller, A.I., Otten, L.J., Ward, J. (2009). Seeing sounds and hearing colors: an event-related potential study of auditory-visual synesthesia. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21, 1869–1881.

Gori, M., Sandini, G., Martinoli, C., Burr, D.C. (2014). Impairment of auditory spatial localization in congenitally blind human subjects. *Brain*, 137, 288–293. <https://doi.org/10.1093/brain/awt311>

Gougoux, F., Zatorre, R.J., Lassonde, M., Voss, P., Lepore, F. (2005). A functional neuroimaging study of sound localization: visual cortex activity predicts performance in early-blind individuals. *PLoS Biology*, 3(2), e27. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0030027>

Grant, A.C., Thiagarajah, M.C., Sathian, K. (2000). Tactile perception in blind Braille readers: a psychophysical study of acuity and hyperacuity using gratings and dot patterns. *Perception & Psychophysics*, 62(2), 301–312.

Haber, R.N., Haber, L.R., Levin, C.A., Hollyfield, R. (1993). Properties of spatial representations: Data from sighted and blind subjects. *Perception & Psychophysics*, 54, 1–13. <https://doi.org/10.3758/BF03206932>

Heller, M.A. (1989). Picture and pattern perception in the sighted and the blind: The advantage of the late blind. *Perception*, 18, 379–389.

Kärcher, S., Fenzlaff, S., Hartmann, D., Nagel, S., König, P. (2012). Sensory augmentation for the blind. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 37. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00037>

Lazzouni, L., Lepore, F. (2014). Compensatory plasticity: time matters. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 340. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00340>

Legge, G.E., Madison, C., Vaughn, B.N., Cheong, A.M., Miller, J.C. (2008). Retention of high tactile acuity throughout the life span in blindness. *Perception & Psychophysics*, 70(8), 1471–1488. <https://doi.org/10.3758/PP.70.8.1471>

Lenay, C., Gapenne, O., Hanneton, S., Marque, C.K. (2003). Sensory substitution: Limits and perspectives. In: Y. Hatwell, A. Streri, E. Gentaz, (eds.). *Touching for Knowing: Cognitive Psychology of Haptic Manual Perception*. (pp. 275–292). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Leo, F., Gori, M., Sciutti, A. (2022). Early blindness modulates haptic object recognition. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 941593. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.941593>

Lessard, N., Paré, M., Lepore, F., Lassonde, M. (1998). Early-blind human subjects localize sound sources better than sighted subjects. *Nature*, 395, 278–280. <https://doi.org/10.1038/26228>

Maidenbaum, S., Abboud, S., Amedi, A. (2014). Sensory substitution: Closing the gap between basic research and widespread practical visual rehabilitation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 41, 3–15. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.11.007>

Maimon, A., Wald, I.Y., Oz, M.B., Codron, S., Netzer, O., Heimler, B., Amedi, A. (2022). The Topo-Speech sensory substitution system as a method of conveying spatial information to the blind and vision impaired. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 1058093. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.1058093>

Martolini, C., Cappagli, G., Campus, C., Gori, M. (2020). Shape recognition with sounds: Improvement in sighted individuals after audio–motor training. *Multisensory Research*, 33, 417–431. <https://doi.org/10.1163/22134808-20191460>

McDaniel, T., Villanueva, D., Krishna, S., Colbry, D., Panchanathan, S. (2010). Heartbeats: A methodology to convey interpersonal distance through touch. In: CHI '10 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (April 10–15, 2010). (pp. 3985–3990). New York: Association for Computing Machinery Publ. <https://doi.org/10.1145/1753846.1754090>

Meijer, P.L.B. (1992). An experimental system for auditory image representations. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 39(2), 112–121.

Morrongiello, B.A., Timney, B., Humphrey, G.K., Anderson, S., Skory, C. (1995). Spatial knowledge in blind and sighted children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 211–233. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1010>

Norman, J.F., Bartholomew, A.N. (2011). Blindness enhances tactile acuity and haptic 3-D shape discrimination. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 73(7), 2323–2331. <https://doi.org/10.3758/s13414-011-0160-4>

Park, W.J., Fine, I. (2024). A unified model for cross-modal plasticity and skill acquisition. *Frontiers in Neuroscience*, 18, 1334283. <https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1334283>

Pascual-Leone, A., Torres, F. (1993). Plasticity of the sensorimotor cortex representation of the reading finger in Braille readers. *Brain*, 116, 39–52. <https://doi.org/10.1093/brain/116.1.39>

Rauschecker, J.P. (1995). Compensatory plasticity and sensory substitution in the cerebral cortex. *Trends in Neurosciences*, 18, 36–43. [https://doi.org/10.1016/0166-2236\(95\)93948-W](https://doi.org/10.1016/0166-2236(95)93948-W)

Renier, L., Cuevas, I., Grandin, C., Dricot, L., Plaza, P., Lerens, E. (2013). Right occipital cortex activation correlates with superior odor processing performance in the early blind. *PLoS ONE*, 8(8), e71907. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071907>

Röder, B., Rösler, F., Spence, C. (2004). Early vision impairs tactile perception in the blind. *Current Biology*, 14(2), 121–124. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2003.12.054>

Röder, B., Teder-Sälejärvi, W., Sterr, A., Rösler, F., Hillyard, S.A. (1999). Improved auditory spatial tuning in blind humans. *Nature*, 400, 162–166. <https://doi.org/10.1038/22106>

Sabourin, C.J., Merrikhi, Y., Lomber, S.G. (2022). Do blind people hear better? *Trends in Cognitive Sciences*, 26, 999–1012. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.08.016>

Sadato, N. (2005). How the blind “see” Braille: lessons from functional magnetic resonance imaging. *The Neuroscientist*, 11(6), 577–582. <https://doi.org/10.1177/1073858405277314>

Sadato, N., Pascual-Leone, A., Grafman, J., Ibañez, V., Deiber, M.-P., Dold, G., Hallett, M. (1996). Activation of the primary visual cortex by Braille reading in blind subjects. *Nature*, 380, 526–528. <https://doi.org/10.1038/380526a0>

Simner, J., Ludwig, V.U. (2012). The color of touch: a case of tactile-visual synaesthesia. *Neurocase*, 18, 167–180.

Ur Réhman, S., Liu, L., Li, H. (2008). Vibrotactile rendering of human emotions on the manifold of facial expressions. *Journal of Multimedia*, 3(3), 18–25. <https://doi.org/10.4304/jmm.3.3.18-25>

Vadapalli, K., Ravi, D., Vamsi Krishna, D.B., Jyothirmai, V. (2020). Comparison of tactile sensation among blind and sighted individuals. *Indian Journal of Clinical Anatomy and Physiology*, 7(2), 169–172. <https://doi.org/10.18231/j.ijcap.2020.034>

Wallraven, C., Dopjans, L. (2013). Visual experience is necessary for efficient haptic face recognition. *NeuroReport*, 24(5), 254–258. <https://doi.org/10.1097/WNR.0b013e32835f00c0>

Ward, J., Wright, T. (2014). Sensory substitution as an artificially acquired synaesthesia. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 41, 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.07.007>

Yue, X., Tjan, B.S., Biederman, I. (2006). What makes faces special? *Vision Research*, 46, 3802–3811. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2006.06.017>

References

Adkins, A., Sewell, D., Cleveland, J. (2016). The development of tactile skills. *TX SenseAbilities*, 10(1), 17–21.

Alary, F., Duquette, M., Goldstein, R., Elaine Chapman, C., Voss, P., La Buissonnière-Ariza, V., Lepore, F. (2009). Tactile acuity in the blind: a closer look reveals superiority over the sighted in some but not all cutaneous tasks. *Neuropsychologia*, 47(10), 2037–2043. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.014>

Amedi, A., Floel, A., Knecht, S., Zohary, E., Cohen, L.G. (2004). Transcranial magnetic stimulation of the occipital pole interferes with verbal processing in blind subjects. *Nature Neuroscience*, 7, 1266–1270. <https://doi.org/10.1038/nn1328>

Amedi, A., Raz, N., Pianka, P., Malach, R., Zohary, E. (2003). Early ‘visual’ cortex activation correlates with superior verbal memory performance in the blind. *Nature Neuroscience*, 6, 758–766. <https://doi.org/10.1038/nn1072>

Bach-y-Rita, P. (1972). *Brain Mechanisms in Sensory Substitution*. New York: Academic Press.

Bach-y-Rita, P., Collins, C.C., Saunders, F., White, B., Scadden, L. (1969). Vision substitution by tactile image projection. *Nature*, 221, 963–964.

Bach-y-Rita, P., Danilov, Y., Tyler, M., Grimm, R. (2005). Late human brain plasticity: Vestibular substitution with a tongue BrainPort human-machine interface. *Intellectica*, 40, 115–134. <https://doi.org/10.3406/intel.2005.1362>

Bach-y-Rita, P., Kaczmarek, K.A., Tyler, M.E., Garcia-Lara, J. (1998). Form perception with a 49-point electro tactile stimulus array on the tongue. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 35, 427–430.

Beauchamp, M.S., Yasar, N.E., Frye, R.E., Ro, T. (2008). Touch, sound and vision in human superior temporal sulcus. *NeuroImage*, 41(3), 1011–1020. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.03.015>

Buimer, H., Schellens, R., Kosteljik, T., Nemri, A., Zhao, Y., van der Geest, T., Van Wezel, R. (2019). Opportunities and pitfalls in applying emotion recognition software for persons with a visual impairment: Simulated real life conversations. *Journal of Medical Internet Research*, 7(11), e13722. <https://doi.org/10.2196/13722>

Buimer, H.P., Bittner, M., Kosteljik, T., Van der Geest, T.M., Nemri, A., Van Wezel, R.J.A., Zhao, Y. (2018). Conveying facial expressions to blind and visually impaired persons through a wearable vibrotactile device. *PLoS ONE*, 13(3), e0194737. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194737>

Burton, H., McLaren, D.G. (2006). Visual cortex activation in late-onset, Braille naive blind individuals: an fMRI study during semantic and phonological tasks with heard words. *Neuroscience Letters*, 392, 38–42. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2005.09.015>

Cappagli, G., Finocchietti, S., Cocchi, E., Gori, M. (2017). The impact of early visual deprivation on spatial hearing: A comparison between totally and partially visually deprived children. *Frontiers in Psychology*, 8, 467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00467>

Cuevas, I., Plaza, P., Rombaux, P., De Volder, A.G., Renier, L. (2009). Odour discrimination and identification are improved in early blindness. *Neuropsychologia*, 47, 3079–3083. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.07.004>

De Heering, A., Dormal, G., Pelland, M., Lewis, T., Maurer, D., Collignon, O. (2016). Brief period of postnatal visual deprivation alters the balance between auditory and visual attention. *Current Biology*, 26(22), 3101–3105. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2016.10.014>

Domenici, N., Tonelli, A., Gori, M. (2022). The development of adaptation aftereffects in the vibrotactile domain. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(12), 3134–3143. <https://doi.org/10.1037/xge0001252>

Egorov, T.G. (1955). Psychology. Moscow: Military Publishing House of the Ministry of Defense of the USSR. (In Russ.)

Elbert, T., Sterr, A., Rockstroh, B., Pantev, C., Muller, M.M., Taub, E. (2002). Expansion of the tonotopic area in the auditory cortex of the blind. *Journal of Neuroscience*, 22, 9941–9944. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.22-22-09941.2002>

Esikov, V.B., Mashansky, V.F., Rogushin, V.K. (1997). Development of skin-tactile perception in blind primary school children through high-frequency vibration stimu-

lation. In: E.M. Panina, (ed.). *Diagnosis, development and correction of the sensory sphere in persons with visual impairment: Proceedings of the International Scientific and Pedagogical Conference of Typhlopedagogues and Blind Teachers*. (pp. 68–71). Moscow: Logos Publ. (In Russ.)

Ewall, G., Parkins, S., Lin, A., Jaoui, Y., Lee, H.K. (2021). Cortical and subcortical circuits for cross-modal plasticity induced by loss of vision. *Frontiers in Neural Circuits*, 15, 665009. <https://doi.org/10.3389/fncir.2021.665009>

Goldreich, D., Kanics, I. (2003). Tactile acuity is enhanced in blindness. *Journal of Neuroscience*, 23(8), 3439–3445. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-08-03439.2003>

Goller, A.I., Otten, L.J., Ward, J. (2009). Seeing sounds and hearing colors: an event-related potential study of auditory-visual synesthesia. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21, 1869–1881.

Gori, M., Sandini, G., Martinoli, C., Burr, D.C. (2014). Impairment of auditory spatial localization in congenitally blind human subjects. *Brain*, 137, 288–293. <https://doi.org/10.1093/brain/awt311>

Gougoux, F., Zatorre, R.J., Lassonde, M., Voss, P., Lepore, F. (2005). A functional neuroimaging study of sound localization: visual cortex activity predicts performance in early-blind individuals. *PLoS Biology*, 3(2), e27. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0030027>

Grant, A.C., Thiagarajah, M.C., Sathian, K. (2000). Tactile perception in blind Braille readers: a psychophysical study of acuity and hyperacuity using gratings and dot patterns. *Perception & Psychophysics*, 62(2), 301–312.

Haber, R.N., Haber, L.R., Levin, C.A., Hollyfield, R. (1993). Properties of spatial representations: Data from sighted and blind subjects. *Perception & Psychophysics*, 54, 1–13. <https://doi.org/10.3758/BF03206932>

Heller, M.A. (1989). Picture and pattern perception in the sighted and the blind: The advantage of the late blind. *Perception*, 18, 379–389.

Kärcher, S., Fenzlaff, S., Hartmann, D., Nagel, S., König, P. (2012). Sensory augmentation for the blind. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 37. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00037>

Kopytin, A.I. (ed.). (2000). *Art therapy practicum*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Kuleshov, D.S., Byteyshchikov, A.P., Goryunov, A.V., Zolotarev, M.V., Kirichenko, N.N., Popov, E.K., Semenenko, A.N., Popov, A.V. (2020). Portable device for capturing and recognizing visual images (RU Patent No. 198852 U1). Moscow: Federal Institute of Industrial Property Publ. (In Russ.)

Lazzouni, L., Lepore, F. (2014). Compensatory plasticity: time matters. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 340. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00340>

Legge, G.E., Madison, C., Vaughn, B.N., Cheong, A.M., Miller, J.C. (2008). Retention of high tactile acuity throughout the life span in blindness. *Perception & Psychophysics*, 70(8), 1471–1488. <https://doi.org/10.3758/PP.70.8.1471>

Lenay, C., Gapenne, O., Hanneton, S., Marque, C.K. (2003). Sensory substitution: Limits and perspectives. In: Y. Hatwell, A. Streri, E. Gentaz, (eds.). *Touching for Know-*

ing: Cognitive Psychology of Haptic Manual Perception. (pp. 275–292). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Leo, F., Gori, M., Sciutti, A. (2022). Early blindness modulates haptic object recognition. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 941593. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.941593>

Lessard, N., Paré, M., Lepore, F., Lassonde, M. (1998). Early-blind human subjects localize sound sources better than sighted subjects. *Nature*, 395, 278–280. <https://doi.org/10.1038/26228>

Maidansky, A.D. (2020). L.S. Vygotsky, I.A. Sokolyansky, and the Zagorsk experiment. In: M.V. Papucha, (ed.). Human psychology: L.S. Vygotsky and contemporary science. (pp. 44–57). Nizhyn: Nizhyn State University Press. (In Russ.)

Maidenbaum, S., Abboud, S., Amedi, A. (2014). Sensory substitution: Closing the gap between basic research and widespread practical visual rehabilitation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 41, 3–15. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.11.007>

Maimon, A., Wald, I.Y., Oz, M.B., Codron, S., Netzer, O., Heimler, B., Amedi, A. (2022). The Topo-Speech sensory substitution system as a method of conveying spatial information to the blind and vision impaired. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 1058093. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.1058093>

Martolini, C., Cappagli, G., Campus, C., Gori, M. (2020). Shape recognition with sounds: Improvement in sighted individuals after audio–motor training. *Multisensory Research*, 33, 417–431. <https://doi.org/10.1163/22134808-20191460>

McDaniel, T., Villanueva, D., Krishna, S., Colbry, D., Panchanathan, S. (2010). Heartbeats: A methodology to convey interpersonal distance through touch. In: CHI '10 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (April 10–15, 2010). (pp. 3985–3990). New York: Association for Computing Machinery Publ. <https://doi.org/10.1145/1753846.1754090>

Meijer, P.L.B. (1992). An experimental system for auditory image representations. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 39(2), 112–121.

Morrongiello, B.A., Timney, B., Humphrey, G.K., Anderson, S., Skory, C. (1995). Spatial knowledge in blind and sighted children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 211–233. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1010>

Myasnikova, L.V. (2003). Education of tactile culture as a means of social adaptation of children with visual impairments. In: Education for all: Paths of integration. (pp. 70–75). Saratov: Saratov State Technical University Press. (In Russ.)

Norman, J.F., Bartholomew, A.N. (2011). Blindness enhances tactile acuity and haptic 3-D shape discrimination. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 73(7), 2323–2331. <https://doi.org/10.3758/s13414-011-0160-4>

Novikov, A.K. (2010). Psychological features of perception in blind individuals. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, 2, 82–86. (In Russ.)

Park, W.J., Fine, I. (2024). A unified model for cross-modal plasticity and skill acquisition. *Frontiers in Neuroscience*, 18, 1334283. <https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1334283>

Pascual-Leone, A., Torres, F. (1993). Plasticity of the sensorimotor cortex representation of the reading finger in Braille readers. *Brain*, 116, 39–52. <https://doi.org/10.1093/brain/116.1.39>

Rauschecker, J.P. (1995). Compensatory plasticity and sensory substitution in the cerebral cortex. *Trends in Neurosciences*, 18, 36–43. [https://doi.org/10.1016/0166-2236\(95\)93948-W](https://doi.org/10.1016/0166-2236(95)93948-W)

Renier, L., Cuevas, I., Grandin, C., Dricot, L., Plaza, P., Lerens, E. (2013). Right occipital cortex activation correlates with superior odor processing performance in the early blind. *PLoS ONE*, 8(8), e71907. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071907>

Röder, B., Rösler, F., Spence, C. (2004). Early vision impairs tactile perception in the blind. *Current Biology*, 14(2), 121–124. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2003.12.054>

Röder, B., Teder-Sälejärvi, W., Sterr, A., Rösler, F., Hillyard, S.A. (1999). Improved auditory spatial tuning in blind humans. *Nature*, 400, 162–166. <https://doi.org/10.1038/22106>

Sabourin, C.J., Merrikhi, Y., Lomber, S.G. (2022). Do blind people hear better? *Trends in Cognitive Sciences*, 26, 999–1012. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.08.016>

Sadato, N. (2005). How the blind “see” Braille: lessons from functional magnetic resonance imaging. *The Neuroscientist*, 11(6), 577–582. <https://doi.org/10.1177/1073858405277314>

Sadato, N., Pascual-Leone, A., Grafman, J., Ibañez, V., Deiber, M.-P., Dold, G., Hallett, M. (1996). Activation of the primary visual cortex by Braille reading in blind subjects. *Nature*, 380, 526–528. <https://doi.org/10.1038/380526a0>

Sechenov, I.M. (1908). Collected works of I.M. Sechenov. Vol. 2. Psychological articles and popular essays. Moscow: Kushnerev & Co Publ. (In Russ.)

Simner, J., Ludwig, V.U. (2012). The color of touch: a case of tactile-visual synaesthesia. *Neurocase*, 18, 167–180.

Storchilova, A.A. (1997). Diagnosis of tactile perception in blind primary school children as an initial condition for its development in the learning process. In: E.M. Panina, (ed.). Diagnosis, development and correction of the sensory sphere in persons with visual impairment: Proceedings of the International Scientific and Pedagogical Conference of Typhlopedagogues and Blind Teachers. Moscow: Logos Publ. (In Russ.)

Ur Réhman, S., Liu, L., Li, H. (2008). Vibrotactile rendering of human emotions on the manifold of facial expressions. *Journal of Multimedia*, 3(3), 18–25. <https://doi.org/10.4304/jmm.3.3.18-25>

Vadapalli, K., Ravi, D., Vamsi Krishna, D.B., Jyothirmai, V. (2020). Comparison of tactile sensation among blind and sighted individuals. *Indian Journal of Clinical Anatomy and Physiology*, 7(2), 169–172. <https://doi.org/10.18231/j.ijcap.2020.034>

Vekker, L.N. (1957). On some issues in the theory of the tactile image. In: B.G. Ananyev, (ed.). Proceedings of the Conference on Psychology (July 1–6, 1955). (pp. 199–205). Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (In Russ.)

Wallraven, C., Dopjans, L. (2013). Visual experience is necessary for efficient haptic face recognition. *NeuroReport*, 24(5), 254–258. <https://doi.org/10.1097/WNR.0b013e32835f00c0>

Ward, J., Wright, T. (2014). Sensory substitution as an artificially acquired synaesthesia. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 41, 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.07.007>

Yue, X., Tjan, B.S., Biederman, I. (2006). What makes faces special? *Vision Research*, 46, 3802–3811. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2006.06.017>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Татьяна Владимировна Маркелова, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии факультета социальных наук Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация, markelova16@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2489-7129>

Алена Сергеевна Шахина, аспирант факультета социальных наук Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация, alenasergeevna9458@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-8912-169X>

ABOUT THE AUTHORS

Tatiana V. Markelova, Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation, markelova16@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2489-7129>

Alena S. Shakhina, Postgraduate Student of the Faculty of Social Sciences, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation, alenasergeevna9458@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-8912-169X>

Поступила 25.05.2025. Получена после доработки 06.08.2025. Принята в печать 22.02.2026.

Received 25.05.2025. Revised 06.08.2025. Accepted 22.02.2026.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article


<https://doi.org/10.11621/LPJ-26-13>

УДК/UDC 159.953; 159.922.27; 159.923.2

Социокультурные особенности ранних детских воспоминаний представителей разных поколений

Н.С. Бурлакова , В.В. Александров

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

 naburlakova@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Ранние детские воспоминания (РДВ) зачастую рассматриваются в психологии как фундамент становления самосознания личности, развития идентичности. Однако поколенческие особенности РДВ недостаточно исследованы, в том числе в контексте современной России. Данная статья заполняет этот пробел, предлагая рассматривать РДВ через призму культурно-исторической исследовательской установки с соответствующими методическими средствами, что позволяет обращаться к социокультурному опыту детства в его связи со внутренним миром респондентов.

Цель. Сравнение особенностей нарративов ранних детских воспоминаний (РДВ) представителей двух когорт, относящихся к реформенному поколению (1968–1981 гг. рождения) и поколению Z (2001 г. рождения и позже).

Выборка. В исследовании приняли участие случайно выбранные респонденты ($N = 30$), не имеющие психических расстройств, разделенные на возрастные когорты, соотносимые с двумя поколениями. Были выделены «старшая» когорта ($N = 12$, 39–58 лет), родившиеся в 1964–1986 гг., и «младшая» когорта ($N = 18$, 19–25 лет), родившиеся в конце 1990-х гг. или начале 2000-х гг.

Методы. С каждым респондентом проводилось специально разработанное интервью, которое включало открытые вопросы о детстве и семье, методика ранних детских воспоминаний А. Адлера.

Результаты. Качественный анализ нарративов РДВ респондентов двух поколений выявил отличия в следующих областях: (1) отношение к материальным благам; (2) отношения с Другим; (3) характер отклика на вызовы, создаваемые окружением.

Выводы. На основе анализа РДВ обоснована возможность выявления социокультурных факторов раннего развития респондентов, прежде всего изменений моделей родительства. Описанная методика, несмотря на некоторые сложности и ограничения в использовании, позволяет обратиться к проблеме различий поколений и получить результаты, соотносимые с результатами исследований других авторов. Организованная таким образом психологическая аналитика РДВ дает вектор дальнейшего исследования личности с учетом широких культурных и социальных пространств и условий развития поколений.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, ранние детские воспоминания, социокультурные условия развития, поколение, качественные исследования

Для цитирования: Бурлакова, Н.С., Александров, В.В. (2026). Социокультурные особенности ранних детских воспоминаний представителей разных поколений. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(2), 67–89. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-13>

Sociocultural Peculiarities of the Early Childhood Memories in the Representatives of Different Generations

Natalia S. Burlakova✉, Vladimir V. Alexandrov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ naburlakova@yandex.ru

Abstract

Background. Early childhood memories are often regarded in psychology as a foundational element in the development of self-awareness. However, generational characteristics of early childhood memories remain insufficiently explored, particularly in the context of contemporary Russia. This article addresses this gap by proposing an approach to early childhood memories through the lens of a cultural-historical research framework, supported by appropriate methodological tools. This perspective makes it possible to engage with the sociocultural experience of childhood in its complex interplay with the internal world of the respondents. **Objective.** The aim of the study is to compare the narratives of the earliest childhood memories in representatives of two cohorts: those belonging to the reform generation (born in 1968–1981) and Generation Z (born after 2001).

Study Participants. The study involved randomly selected respondents (N = 30) without mental disorders, divided into age cohorts corresponding to two generations. The 'older' cohort (N = 12, 39–58 years old), born in 1964–1986, and the 'younger' cohort (N = 18, 19–25 years old), born in the late 1990s or early 2000s, were identified.

Methods. A personal interview, including various questions about the person's childhood and family, was conducted with each respondent. The interview was accompanied by Adler's technique of the of early childhood memories.

Results. Qualitative analysis of the respondents' narratives in two generations revealed differences in the following fields: (1) attitude toward material values; (2) relations with the Other; (3) response to challenges of the environment.

Conclusions. Based on the earliest memories analysis, the possibility of identifying socio-cultural factors in the respondents' early development, namely, the change in parenting models, was substantiated. The described methodology, despite some difficulties and limitations to application, makes it possible to address the problem of generational differences and to obtain results coherent with the results of other authors' studies. Organised in this way, the psychological analysis of narratives provides a vector for further research of personality without detachment from the broad cultural and social spaces and conditions of generational development.

Keywords: cultural-historical psychology, earliest childhood memories, socio-cultural conditions of development, generations, qualitative research

For citation: Burlakova, N.S., Alexandrov, V.V. (2026). Sociocultural peculiarities of the early childhood memories in the representatives of different generations. *Lomonosov Psychology Journal*, 49(2), 67–89. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-13>

Введение

Необходимость диалога между психологией и историей обсуждается в научной литературе на протяжении длительного времени. Психологические исследования, оторванные от исторически обусловленных «смысложизненных контекстов» (Братусь, 2019), нередко приводят к натурализации и излишней абстрактности получаемых данных. В последние десятилетия все более важным становится требование учитывать историческую обусловленность психологических феноменов, а также анализировать влияние конкретных исторических условий, идеологий и культурных традиций на формирование

индивидуального сознания и деятельности (Billig, 1996; Moscovici, 1984). В этом отношении можно говорить о призыве к реализации тех теоретико-методологических принципов, которые содержатся в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и требуют развития с учетом реалий современной жизни (Бурлакова, Олешкевич, 2012; Бурлакова, 2019).

В своем замысле качественные культурно-исторические исследования противостоят абстрактно конфигурируемым на основе статистических корреляций «феноменам». Исследования такого типа берут за точку отсчета историчность развития ребенка (Эльконин, 1989; Кон, 2003) — то, что оно происходит в культуре, в особую «историческую эпоху взросления», определяющую границы поколений (Сиврикова, 2015 и др.). Личная история каждого при ее уникальности несет отпечаток времени, социокультурной среды развития, а воспоминания, включая самый ранний детский период, пронизаны культурной и социальной семантикой и невозможны без языковых и символических средств, предоставляемых культурой (Brockmeier, Carbaugh, 2001; Bruner, 2002 и др.). Эмпирические исследования автобиографической памяти и, шире, автобиографического Я доказывают, что содержание запомненного складывается при участии как семьи (сознательными и неосознанными усилиями родителей по сути воздвигается картина прошлого в памяти ребенка), так и человека в ней, бессознательно выбирающего то или иное «свое» раннее воспоминание среди множества других и выстраивающего личность вокруг него (Нуркова, 2000; Wang, 2013 и др.).

Идеализация детства в эпоху Романтизма в конце XVIII в. послужила тому, что изложение первых детских воспоминаний автора стало неизменно присутствующей частью западной автобиографии как литературного жанра, в соответствии с которыми приобретали значение поздние прозрения пишущего в рамках центральной внутренней задачи установления собственной уникальности (Weintraub, 1978). Психологическая наука, прежде всего благодаря открытиям психоанализа, подтвердила, что в ранних детских воспоминаниях (РДВ) содержится «ядро», определяющее психическую жизнь и ее динамику у взрослого человека.

РДВ являют собой способ выражения субъективной концепции Я в настоящем на основе важного раннего опыта (Adler, 1980 и др.). Необходима специальная психотерапевтическая работа, чтобы преодолеть значительную инерционность и устойчивость «укоренившихся» во внутреннем мире социальных и семиотических структур

отношений Я и Другого. В сжатом виде эти социальные структуры содержатся в материале ранних воспоминаний. Поскольку РДВ отражают процесс социализации, интернализации культурных образцов ребенком, их можно исследовать не только в рамках личной истории и развития личности их автора, но и в рамках более широкой культурно-исторической ситуации. Культурные различия РДВ доказаны посредством кросс-культурных исследований (Wang, 2006 и др.). Смена культуры родительства и воспитания, произошедшая в конце XX и XXI в. (Мамычева, 2010; Карабанова, 2010б), вызвала интерес к сравнительным культурно-историческим психологическим исследованиям поколений, имеющих разный опыт детства, в рамках одного культурного пространства. Важно не только обратиться в этом исследовании к внешним описаниям и сознательным самоопределениям себя как представителя того или иного поколения, но и прибегнуть к изучению различий поколений через внутреннюю перспективу, обращение к упроченному образу опыта детства респондентов. Такая возможность возникает при изучении их рассказов о РДВ.

Отметим ряд достоинств РДВ: (1) нарративы воспоминаний являются относительно устойчивыми во времени (Acklin et al., 1991); (2) респондент не пытается описать себя в качестве члена поколения, но при надлежащем контакте эти особенности становятся видимыми исследователю; (3) воспоминания вписываются в закрепленный социализацией культурный паттерн, в том случае, если этого не происходит, воспоминания склонны диссоциироваться, то есть защитно отстраняться рассказчиком, что может приводить к фрагментации воспоминания (Greenberg, Van der Kolk, 1987); (4) помимо выделения общих признаков, появляется доступ не столько к точным отчетам о своем детстве, сколько к пониманию общих установок по отношению к Я и миру, напрямую и косвенно представленных исследователю через обращение к автобиографическому «источку»; (5) РДВ меньше подвергаются субъективной цензуре (ребенку позволено все), в связи с чем вопрос психолога не вызывает неприятия, которое могли бы вызвать вопросы об активных переживаниях.

Цель работы — представить результаты сравнительного качественного исследования социокультурных особенностей РДВ двух когорт, относящихся к «реформенному поколению» (1968–1981 г. рождения) и поколению Z (2001 г. рождения и позже) в классификации В.В. Радаева (Радаев, 2020).

Методы исследования

1. Использовалось разработанное авторами полуструктурированное интервью, включающее закрытые и открытые вопросы. Вопросы топик-гайда были организованы в несколько блоков: 1) погружение в атмосферу воспоминаний о детстве до школы с вопросами о том, где оно проходило, с кем и т.д.; 2) методика «Ранних детских воспоминаний» (А. Адлер) с инструкцией «Я попрошу Вас вернуться мысленно как можно раньше в детство. Какое самое раннее (начальное, первое) воспоминание приходит Вам на ум? Попробуйте вспомнить и рассказать мне Ваше самое раннее детское воспоминание так, чтобы я смог(-ла) себе его представить». В дальнейшем задавались уточняющие вопросы о возрасте, когда оно происходило; наиболее яркой части воспоминания; чувствах, испытанных в момент происходящего в воспоминании, на которых в дальнейшем исследователь мягко фокусировал рассказчика еще раз («Вы хотите сказать, что чувствовали там себя...»), и сопоставленных с чувствами по поводу воспоминания в настоящий момент. Если таких воспоминаний было несколько, то этот круг вопросов был задан также и по отношению к ним; 3) «портрет матери» (или лица, ее заменяющего) с просьбой рассказать одно из ранних воспоминаний с ее участием в качестве примера; 4) аналогично «портрет отца»; 5) зоны поощряемого и наказуемого в детстве, что дает возможность уяснить ценности, внедряемые воспитанием; 6) уяснение симультанного образа детства через проективный выбор фотографии из 4 возможных, предоставленных психологом и символически представляющих разные типы детства, в качестве дополнительного материала для анализа (в статье не рассматривается) и как средства, балансирующего оптимальное самочувствие в конце встречи.

Все респонденты были опрошены одним психологом. Перед началом было получено согласие респондентов на проведение интервью. Беседа проводилась в комфортной обстановке в отдельном помещении, длительность интервью составляла в среднем 40 минут. Качество полученных данных обеспечивалось экологичностью их сбора в ситуации специально построенной беседы, центрированной на собеседнике, подготовленностью интервьюера, наличием супервизий на этапе подготовки к сбору данных.

2. В качестве дополнительных методик для контроля эмоционального состояния респондентов использовались психологические шкалы (депрессии, субъективного стресса, удовлетворенности

жизнью), результаты которых в этой статье будут использоваться факультативно.

3. В силу ограничений объема в статье будут представлены преимущественно результаты анализа РДВ. В анализе РДВ, согласно требованию А. Адлера, важно: 1) исходить из представления о целостности и самодостаточности РДВ; 2) задействовать эмпатию, то есть «способность идентифицировать себя с ребенком в его детской ситуации» (Олешкевич, 2024, с. 295). В некоторых случаях для достижения этой цели нами задействовался метод смыслового достраивания РДВ, когда в рассказе можно было достроить пропущенное звено в рассуждении респондента по принципу «если есть... то будет и...». Так, если респондент описывает, что серьезно заболел, то можно достроить сопутствующее этому чувство беспомощности, страх, переживание болевых ощущений, прямо не проговоренные рассказчиком; 3) привлекать объективные данные о положении в семье наряду с данными наблюдения за речью и поведением респондента, сделанных им смысловых акцентах. В дальнейшем, исходя из целостности достигнутого понимания, использовалась процедура категоризации и последующего тематического синтеза. Категоризация предполагала обозначение картины (места) воспоминания и его детали, располагающиеся вокруг смыслового ядра события, выделение позиции Я, характера отношений Я с Другим, сенсорной модальности, в которой представлено воспоминание, и т.д. Объединение этих позиций достигалось процедурой смыслового сжатия на основе всех выделенных категорий, что позволило в дальнейшем фокусироваться на отличительных особенностях РДВ респондентов двух групп, обозначенных в качестве тем.

Воспоминания независимо обрабатывались двумя экспертами, затем проходила процедура сравнения исследовательских точек зрения, в спорных случаях использовался прием аргументации «за» и «против» того или иного утверждения, что соотносится с общей методологией качественных исследований (Мельникова, Хорошилов, 2020). В итоговый текст вынесены темы, по которым было достигнуто общее согласие авторов, отражающие наиболее яркие отличия между когортами.

В работе с полученными нарративами осуществлялся учет включения авторов исследования в саму ситуацию получения результатов. Влияние личной истории на границы получаемого знания было предметом специального исследования, проделанного на материале анализа биографии Э. Эриксона (Бурлакова, Олешкевич, 2011).

Являясь носителем опыта собственного детства, каждый из авторов предварительно эксплицировал этот опыт РДВ в соответствующий текст, который был проанализирован и учтен в плане его возможного влияния на выделяемые авторами феномены.

В рамках данной статьи авторы не ставят своей целью исследование РДВ как исторического источника и верификацию того, соответствует ли воспоминание действительности, и не работают в жанре «устной истории». В центре анализа находится восприятие описанной респондентами в РДВ ситуации и межпоколенческие отличия во воспоминаемых в качестве РДВ ситуациях.

Выборка

В исследовании участвовали случайно выбранные 30 респондентов. Участников можно разделить на две группы: «старшая» и «младшая» когорты, соотносимые с реформенным поколением (родились в 1964–1986 гг.) и поколением стабилизации, рожденным в нулевых (родились в конце 1990-х, начале 2000-х гг.), соответственно. В «старшей» — 12 человек, в возрасте от 39 до 58 лет. В «младшей» — 18 человек, возраст 19–25 лет. Возможно соотнесение выделенных нами групп с теми группами, которые выделяют российские социологи, так, В.В. Радаев выделяет «реформенное поколение» (1968–1981 гг. рождения) и поколение Z (2001 г. и позднее), что соотносимо как с младшей, так и старшей когортами. Несовпадение временных рамок не является критическим, стоит помнить, что попытки установить четкие границы поколений безуспешны, так как эти границы подвижны и относительны (Радаев, 2020). Вместе с тем соотнесение с апробированными и адаптированными к российским реалиям поколенческими группами дает возможность ориентации в историческом времени, в тех социокультурных условиях, которые вошли в опыт и память их представителей.

Все респонденты на момент исследования имели высшее или неоконченное высшее образование, проживали в настоящее время в Москве, по социальному положению относились к образованному среднему классу, не имели сложностей в социальной адаптации. Также критериями отбора респондентов стали: 1. Родной русский язык. 2. Отсутствие психических расстройств.

Данное исследование можно считать пилотным. В нем авторы ставили своей целью проверить, имеется ли существенное отличие в РДВ респондентов, относящихся к разным поколениям. Этим объ-

ясняется неоднородность диапазона года рождения: у «старшей» когорты он более широкий, чем у «младшей». После того, как отличие в РДВ было обнаружено, планируется углубить данное исследование и более прицельно сопоставлять различные возрастные когорты и соответствующие исторические контексты их детства.

Результаты исследования

Приведем результаты анализа РДВ, дополненные при необходимости другими материалами беседы. Просьба рассказать о первом воспоминании вызвала у всех респондентов интерес: они живо погружались в РДВ, испытывали яркие эмоции (улыбались, на глаза могли навернуться слезы и пр.). РДВ всех респондентов преимущественно были локализованы в пространстве семьи либо за пределами домашней обстановки, но с появлением членов семьи на каком-то этапе. Большинство рассказчиков внутренне посредством воспоминания как бы отвечали на вопрос «Я в мире и мои возможности», раскрывая разные грани диалога и внутренних отношений с Другим, выраженных в самых разных смысловых ударениях (самоутверждении, самооправдании, изживании сложных чувств, самопохвале и др.). Яркими отличиями в рассказах респондентов двух поколений стали три аспекта. Опишем их подробнее.

1. Отношение к материальным благам

Важность материального благополучия в большей мере проявлялась у респондентов старшей когорты. В материалах беседы «старших» часто акцентируется жизнь «без излишеств», тяжелая работа и более низкая доступность различных товаров и услуг: «мы жили в общезитии» (Ж. Г., 56 лет), «отец-то на работе целыми днями... мать тоже много работала» (М. Е., 56 лет), «помимо другой работы, чтобы меня взяли в сад, он там еще дворником фигачил» (М. А., 41 год) и др.¹

В РДВ респондентов данной когорты присутствует указание на ценность материальной обеспеченности, указания на обладание чем-то особенным — тем, чего нет у других:

(1) «они [родственники] достаточно поднятые [имеется в виду “обладали высоким социальным статусом”] были, такой хороший

¹ Цитаты из интервью приводятся дословно, но с заменой нецензурной лексики, соответствующие части цитат выделены подчеркиванием.

дом у них, с участком, тогда это редкость была, и вот помню я...» (М. Е., 56 лет);

(2) «они [родители] вернулись с юга, с моря... они это все [фрукты, гостинцы] привезли, и это бесконечное счастье» (Ж. О., 45 лет).

Внимательное отношение к вещам, особые подарки, символическая ценность важной игрушки, бережное отношение к которой живо помнится респондентами, ведь она в том числе предмет особого внимания детей, которые ее не имеют: такие упоминания встречаются в РДВ 6 из 12 «старших».

В воспоминаниях «младших» это качество не проявляется. Отношение к вещам зачастую менее символически нагружено, в ряде РДВ с явной утерей ценностно-символического отношения к игрушке. Например: «помню, мне купили коляску, в которой сидишь, но коляска, в которой лежишь, ее продавали... мама ее вытащила из квартиры вниз, а я такая: “Мама, я очень хочу покататься в последний раз в этой коляске”. Мама меня катала дома в этой коляске, чудом я ее не доломала» (Ж. Д., 23 года).

В другом РДВ говорится о физическом разрушении предметов, игрушка выступает в качестве инструмента агрессии, ребенок с ней легко расстается: «у меня была куча машинок, помню, я разозлился на мать и швырнул машинку, у нас дверь была стеклянная... в спальне мамы... я кинул машинку, стекло расколошматилось (*интонация воодушевления*)» (М. И., 19 лет). Схожее чувство, направленное на мир вещей и игрушек, содержится в воспоминании женщины 3. (21 год): «Самое раннее... мне 4 года... я помню... я с визгом била посуду, в начале мамину кружку разбила, потом еще кого-то из близких, и еще что-то! Восторг! И еще помню, как я курочила свою куклу, хотела посмотреть, что внутри, голову ей оторвала».

2. Отношения с Другим

Анализ показал, что «младшие» в большей степени, чем «старшие», склонны к свободному выражению агрессии в контексте интервью о детстве в целом и применительно к самым ранним воспоминаниям в частности. Под выражением агрессии понимаются упоминания форм вербальной и физической агрессии, такие как: использование ненормативной лексики, описание соответствующих эмоциональных состояний, указание на применение физической силы (в том числе по отношению к значимым объектам и родителям), негативное описание образа родителей.

Отмечается, что в РДВ «старших» агрессия отсутствует практически полностью (встречается в одном воспоминании по отношению к ребенку, забравшему вещь рассказчицы), тогда как в нарративах «младших» выражение агрессии более распространено и встречается в шести воспоминаниях. В условиях пересмотра традиционных родительских запретов, основывающихся на безусловном признании родительского авторитета, диктат моральных предписаний перестает довлеть как в родительско-детском общении, так и в самосознании респондентов «младшей» когорты. Респонденты без препон внутренней цензуры сообщают о моментах свободы «быть на равных» в реактивном ответе близкому взрослому, ощущают право чувствовать злость и свободно выражать ее, что может как служить цели отождествления с важным для них ощущением расширения своего потенциала, так и указывать на яркое ощущение личной автономности, утверждающей свои границы и защищающей их.

Например: (1) «Я лежу на кровати, я маленький очень... на другой стороне кровати лежит откусанное яблоко зеленое. Подходит мама, ложится рядом, мы начинаем драться (*жестикулирует, имитируя драку*), и кто-то нас фоткает...» (М. Н., 22 года);

(2) «...я прям запомнил, как она меня им [*игрушечным бананом*] огрела, потом я что-то на нее наорал...» (М. Д., 25 лет).

В этих РДВ агрессия идет со стороны рассказчика, иногда агрессию проявляет Другой или несколько действующих лиц. Упоминание агрессии не замалчивается респондентами, напротив, в воспоминании видна ее нормализация. Уровень агрессии специально не измерялся, но по данным примененных опросников никто из респондентов не характеризовался значимым повышением показателей по актуально переживаемому стрессу, депрессии и пр., что дает основания думать именно о социальной нормализации проявляемой свободы в выражении злости.

Выражение агрессивных чувств проявляется не только в воспоминаниях, так, 9 из 18 «младших» в беседе активно употребляют нецензурную лексику; 8 при описании родителей и воспоминаниях, связанных с ними, отмечают негативные качества, иногда в саркастически-издевательской манере, используя психологическое отстранение для нормализации самоощущения («пофигист», «неуравновешенная», «амеба», «очень капризный, упертый», «очень жестокий и страшный человек, который прячется за маской хорошего» и др.). Как видно, «младшие» готовы отступить от негласного социального канона говорить о родителях положительно или никак.

3. Характер отклика на вызовы, создаваемые окружением

В РДВ, связанных с фрустрацией потребностей ребенка или с конфликтными ситуациями, в памяти респондентов имеются представления о том, что «по силам ребенку», отмечается разный след и эмоциональный, и итогово-результатирующий, проявленный в особом качестве самоощущения, Я. В них отражается способность к разрешению ситуации, общая линия поведения (поиск помощи родителя, проявление агрессии, тревожное «замирание», плач и другие). Интегративно это можно сопоставить с некоторым условным уровнем потенциально доступной ребенку личной самостоятельности, ожидаемой со стороны социального окружения.

В РДВ «старших» наблюдается высокая готовность к самостоятельности: они чаще производят попытки самостоятельного разрешения конфликтной ситуации, реже отмечают яркие негативные эмоции, чаще в воспоминаниях нет родителя или ему придается меньшее значение (ребенок погружен в собственную деятельность). Приведем примеры: «... Я стою на улице, в новом дворе и не знаю, как войти в подъезд, а домой хочу, и жду, когда выйдет мама или папа и меня позовет... И вот выходит папа и говорит мне "Г.!", представляешь мое счастье, что я знаю, как мне зайти в квартиру» (Ж. Г., 56 лет). Ребенок оказывается в фрустрирующей ситуации, связанной с незнакомой обстановкой, родители без опасений оставили его одного в незнакомом городском дворе (ранее Г. говорила о переезде в новую квартиру), при этом воспоминание характеризуется Г. как субъективно приятное, не упоминаются негативные эмоции. Воспоминание свидетельствует об уверенности родителей в безопасности социального пространства и предположении, что ситуация ребенку вполне по силам. В памяти Г. остается пережитое испытание, которое вместе с тем своим следствием имеет «счастье», связанное с избавлением от покинутости. Так, социальной основой взаимодействия родителя и ребенка выступает готовность родителей создавать ситуации потенциального напряжения, необходимые для развития готовности к самостоятельности, то есть в их действиях доминирует ориентация на социальный проект будущего взрослого, что не исключает пронесенного сквозь годы следа переживания от оставленности близким взрослым.

Другой пример: «я играю одна во дворе, у меня очень красивые куклы... я отхожу куда-то, и куклы утаскивают дети постарше, я вижу, как моя мама бежит за ними и догоняет их, отбирает эти ку-

клы... Папа смеется и говорит: «Не поздоровится этим детям». Они шли, откуда-то возвращались» (Ж. Н., 45 лет).

В этом РДВ наблюдается схожая картина: ребенок без взрослых в социальном пространстве, конфликтная ситуация, в которой ребенок не может самостоятельно решить проблему, подвергается «испытанию». Благодаря родителям ситуация разрешается и сопровождается ощущением близости с ними, переживанием чувства защищенности. В РДВ нет негативных эмоций, страха, напротив, первоначальная тревога трансформируется в социальное действие по ее преодолению, рождая доверие.

В других нарративах конфликта нет, однако сохраняется факт того, что родители присутствуют как бы «на заднем плане», ребенок автономен, готов быть самостоятельным. Например:

«Я помню, тихий час, и просыпаюсь, а на подоконнике стоят... матрешки... я ковырялся с матрешками, так они мне нравились... Это день был, лето, слышал, там... родителей где-то там, вошли потом...» (М. Е., 56 лет).

В РДВ «младших» мы видим обратную ситуацию: остается в памяти сама фрустрация. Интересно, что объективно характер фрустрирующих обстоятельств меньше, чем в нарративах «старших», но по степени болезненных эмоций, негативного результирующего переживания кажется крайне интенсивным. Типичный пример: «Я был в комбинезончике на ляпочках... там был торт, то ли с персиками, то ли с мандаринами, с оранжевой желейной штукой, и я помню, что я когда ел этот торт, я этот торт на себя чуток... кусок уронил, и у меня на комбинезоне появилось пятно, я снял кусочек этого персика-мандаринки, который на нем остался, но комбинезон был испорчен, и я помню свое воспоминание как отвращение, потому что меня прям раздражало, что я сижу на своем дне рождения, а у меня какая-то сопля... на комбинезоне, с которой я не могу ничего сделать, и я помню, что меня чуть ли не тошнило» (М. Д., 25 лет).

В РДВ представлена заостренная негативная фиксация на непрезентабельном внешнем виде, что по ассоциативной цепочке становится знаком и испорченного праздника, и отвращения к себе самому. Болезненная ранимость, вызванная внешним видом, сопряженная с сопутствующим раздражением, телесной реакцией («чуть ли не тошнило»), остается без каких-либо действий по преодолению. В рассказе звучит тотальное неудовольствие вместе с подспудным стыдом. Тем самым содержащиеся в РДВ социокультурные реалии, указывающие на особые привилегии — внимание к ребенку, право

на получение удовольствия от праздника, оборачиваются в субъективном отражении сфокусированностью на переживании особого вида одиночества и неготовности к поиску средств для разрешения ситуации.

Суммируя, кратко обозначим ключевые отличия нарративов РДВ в Таблице.

Обсуждение результатов

В ранних детских вехах памяти тесно переплетаются культурно-обуловленное переживание и восприятие, культурно-историческая переработка, что всегда осуществляется в особых исторических и социокультурных условиях. Логичным в ключе исследования детства является обращение к социокультурным условиям периода раннего детства респондентов, то есть к эпохе застоя и нулевым годам.

Таблица

Ключевые особенности нарративов РДВ двух поколений

Тема	В старшем поколении	В младшем поколении
Отношение к материальным благам	Указание на обладание особенным (дорогим, ценным), в том числе особой игрушкой, при акценте на жизни «без излишеств»	Отсутствие упоминаний материальных благ или отношение к ним без бережливости, иногда как к объекту агрессии; изменение субъективной функции игрушки
Отношения с Другим	Разворачиваются в рамках иерархии «значимый взрослый(-ые) — ребенок»; редкие указания на проявления агрессии, направленной на сверстников	Агрессия проявляется чаще, в том числе по отношению к членам семьи и родителям; свобода «быть на равных» в агрессивном ответе близкому взрослому
Характер отклика на вызовы, создаваемые окружением	Большая готовность к самостоятельности/автономности, вмешательство взрослого необходимо только в особых ситуациях (конflikта или когда ребенок не может справиться), акцентирование в памяти успешного разрешения конфликта или сложной ситуации, негативные эмоции в конфликтной ситуации проявляются редко	Чаще выражаются негативные эмоции, центральным в воспоминании становится ощущение фрустрации, повод для которой в объективном плане менее значителен

Table
Key features of the narratives on the early childhood memories
in the two generations

Topic	Older generation	Younger generation
Attitude to Material Goods	Reference to owning something special (expensive, valuable), including a special toy, with an emphasis on a life “without excesses”	An absent mention of material goods or a careless attitude toward them, sometimes as to an object of aggression; a change in the subjective function of toys
Relationships with Others	Occurs within the “significant adult(s)-child” hierarchy; rare indications of aggression directed at peers	Aggression is expressed more frequently, including toward family members and parents; the freedom to “be on equal terms” in an aggressive response to a close adult
The Nature of Responses to Challenges Created by the Environment	High readiness for independence/ autonomy; adult intervention is necessary only in special situations (conflict or when the child is unable to cope); memory emphasizes successful resolution of a conflict or difficult situation; negative emotions in conflict situations are rarely expressed	Negative emotions are expressed more frequently, with frustration becoming the central memory, although the cause is objectively less significant

В рассказах «старших» представлен субъективный акцент на важности материальных благ, их память хранит образ вещей, что сопровождается указаниями на дороговизну и субъективную значимость. У «младших» наоборот: пренебрежение материальным, приуменьшение его важности, респонденты не озабочены сохранением предметов. Этот контраст не объяснить тем, что старшее поколение было (или является) менее обеспеченным, чем младшее. При дополнительном опросе обе группы сообщают, что были в детстве и остаются сейчас обеспеченными (так, «старшие» могли говорить о дефиците как примете времени, но признавать, что семья была достаточно обеспечена, оценивать уровень достатка семьи как средний или немного выше среднего). Мы предлагаем два возможных объяснения.

Первое объяснение напрямую соотносится с социокультурными условиями раннего этапа развития респондентов. Эпоху застоя обычно характеризуют через описание ключевых политических, экономических, социальных изменений, среди которых: холодная война,

война в Афганистане, идеологический и экономический кризисы, распространение оппозиционной культуры, усиление товарного дефицита (Левада, 2001). Основные характеристики времени — товарный дефицит и экономическая стагнация — формируют социальную установку в жизни семей, которая остается в памяти детей: задача «добывания товаров», ощущение необходимости материальных благ как маркера защищенности семьи и реализации установки «все лучшее — детям» с внутренней готовностью хранить с трудом добытое.

С другой стороны, младшее поколение развивается в отличающейся обстановке: экономическая и институциональная стабильность в сравнении с «лихими» 90-ми, развитие государственных институтов, рост спроса и предложения, развитие рынка труда, укрепляются новые либерально-демократические установки и ценности (Лапин, 2022). Это приводит к смене общественного настроения, появлению «уверенности в завтрашнем дне», надежде на улучшение и реальному улучшению уровня жизни. Ориентация на разнообразие и быструю сменяемость массовых потребительских благ, готовность родителей предоставить ребенку потребительские «радости жизни», одновременно и восполняя лакуны в своем детстве, и радуя ребенка, живет в РДВ младшего поколения. Допустим вывод о принципиальной возможности соотнесения особенностей РДВ с социальными установками, господствующими в мироощущениях взрослых и усваиваемыми детьми.

Другой важный аспект состоит в неоднократно обсуждаемом в литературе факторе нарастающего детоцентризма, явно прослеживаемом по отношению к поколению Z (Асмолов, 2010; Майорова-Щеглова, 2007). Объективно отмечается конфликт ценностей и норм воспитания: воспитание подрастающего поколения в духе советского общества входит в диссонанс с социально интроецируемыми новыми взглядами на воспитание (Бурлакова, Быкова, 2015). Согласно этому, постулируется многообразие родительских форм воспитания, заявляется их иной вектор: не ориентация на «правильного взрослого» в будущем, но ценность воспитания особой индивидуальности и возможности проживания детства. Смена вектора меняет положение родителей по отношению к детям: взрослый должен быть рядом, стать другом. Родители «старших» преимущественно были заняты, находились на работе (часто не на одной), в воспитании прослеживалась четкая иерархия «родитель — ребенок», трансформация которой наблюдается в РДВ «младших».

В связи с этим логичным является толкование нарративов с осмыслением возможных символических замещений тех или иных переживаний: указание на материальные блага у «старших» может трактоваться как эквивалент проявления любви, близости, родительского включения в воспитание. Тогда любимая игрушка становится не средством игры или фактом особого обладания, но замещающим ценностно-смысловым предметом, который указывает на заботу и внимание занятых родителей. Несет ли игрушка эту «функцию» у «младших», когда родитель большую часть своего времени посвящает ребенку, а доступность и привлекательность игрушек безграничны? В РДВ младшей когорты отмечается поворот в сторону изменения субъективной функции игрушки, она из символической становится преходяще-инструментальной, ее используют для выражения своего раздражения, с ней легко расстаются (бросают, ломают).

Обсуждая различия в уровне свободы в выражении агрессии, подчеркнем, что только «младшие» оперировали нецензурной лексикой; использовали прямые нелицеприятные определения своих родителей; в ряде сюжетов прочерчена линия агрессивного самоутверждения ребенка, отвечающего разрушительным действием.

Важно отметить, что данное отличие в РДВ обусловлено именно культурно-исторической ситуацией детства, а не возрастом респондентов и не качеством их отношений с родителями. Критическое отношение к родителям может быть проявлено в том числе в зрелом возрасте, как видно из автобиографических текстов XIX и XX вв. Респонденты выбирались случайным образом, так что едва ли можно предположить, что подавляющее большинство «младших» имели радикально более низкое качество отношений в семье, чем респонденты из «старшей» когорты.

Это различие объясняется скорее изменением главенствующей парадигмы родительства и переходом от более иерархических отношений в семье к более равным в условиях серьезных трансформаций семьи (Карбанова, 2010а), снижением роли родительского авторитета в рамках новых моделей воспитания («родитель-друг») при общей направленности на позднее взросление (Тихомандрицкая, Рикель, 2022). Корреспондирующим условием выступает высокая агрессивность в обществе и ненормативный язык, наблюдаемый в качестве социальных моделей поведения с раннего детства (Ильин, 2014).

Контраст реакций на вызовы, предоставляемые окружением, в «уровне самостоятельности» в РДВ респондентов прослеживается в условиях фрустрирующей, конфликтной ситуации. Причины

возникновения этих ситуаций для нас менее важны, хотя стоит отметить, что поведение родителей вызывает у ребенка фрустрацию чаще у «младших». При этом то, как ребенок действует в подобных ситуациях, различно в двух группах: «старшие» реже проявляют негативные эмоции, больше говорят о счастье при разрешении конфликта, родители представлены как опора, хотя и не полностью включены в происходящее, то есть ребенок в известной мере автономен. В нарративах «младших» ребенок более склонен проявлять либо агрессию, либо пассивность и неудовольствие, несмотря на потенциальную возможность обращения к семье за помощью.

Новые социокультурные условия родительства, казалось бы, предоставляют основания для сближения в отношениях, страхуя от разрыва «отцов» и «детей». Однако РДВ свидетельствуют о противоречивости в этих вроде бы типичных условиях проживания детства. В младшей группе, с одной стороны, проявляется автономность, чувство Я с готовностью оберегать свои границы, прямо соприкасаться со злостью и иными негативными чувствами, в чем-то страхующими от сверхвключенности Другого. С другой стороны, присутствует риск подмены близости агрессивной невозможностью оторваться от Другого и сужение диапазона внутренней безопасности вне его присутствия. В старшей группе, с одной стороны, это готовность быть самостоятельным, опираться на себя, уметь находить символические заместители связи с Другим. С другой стороны, это риск серьезных препон в том, чтобы чувствовать радости бытия, насладившись вниманием Другого и прямым общением с ним.

Заключение

В статье была описана часть результатов, отражающая отличия между выделенными когортами. Материал РДВ является психологически важным, показывая различные социокультурные условия развития двух когорт, и позволяет говорить о качественном своеобразии нарративов. Удалось выявить несколько направлений различий по следующим темам: отношение к материальным благам; отношения с Другим; характер вызовов, предоставляемых окружением. Важно, что РДВ, берущие за основу прошлое, вместе с тем открывают исследователю внутренне усвоенные взгляды на Я, мир, других, тем самым приоткрывая ориентиры будущего.

Проведенная аналитическая генерализация данных на основе случайным образом сформированных небольших по численности

выборках двух когорт нуждается в дальнейшей проверке с целью определения возможности распространения полученных выводов на поколения в целом. Необходимым является продолжение сбора данных для подкрепления обозначенных гипотез и выявления других особенностей этих социальных групп. Предложенный нами метод изучения поколений (или когорт) не лишен недостатков: процедура проведения исследования и анализа данных требуют специального освоения; необходим высокий уровень квалификации психолога для работы с РДВ; в связи с идентификацией авторов с тем или иным поколением требуется дополнительная процедура обсуждения и достижения согласия между специалистами. Тем не менее мы видим потенциал такого подхода к изучению поколений, позволяющего нам и выявлять обобщенные отличительные черты поколения, и получать данные об индивидуальных особенностях респондента.

Список литературы

Асмолов, А.Г. (2010). Политический детоцентризм: грезы во сне и наяву. *Образовательная политика*, (5-6), 2–4.

Братусь, Б.С. (2019). Аномалии личности. Психологический подход. Москва: Изд-во «Никея».

Бурлакова, Н.С. (2019). Психодинамика трансгенерационной передачи травматического опыта в контексте культурно-исторического подхода. В кн.: *Руководство по психологии здоровья*. Под ред. А.Ш. Тхостова. (С. 813–835). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Бурлакова, Н.С., Быкова, П.С. (2015). «Сказочная педагогика» и несказочные риски в эмоционально-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста. *Национальный психологический журнал*, 18(2), 123–133. <https://doi.org/10.11621/prj.2015.0213>

Бурлакова, Н.С., Олешкевич, В.И. (2012). Уровни культурно-исторического анализа в клинической психологии. *Вопросы психологии*, (6), 35–44.

Бурлакова, Н.С., Олешкевич, В.И. (2011). Психологическая концепция идентичности Э. Эриксона в зеркале личной истории автора. Москва: Изд-во «Маска».

Ильин, Е.П. (2014). Психология агрессивного поведения. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Карабанова, О.А. (2010а). Семейное психологическое консультирование: теория, практика, образование. *Национальный психологический журнал*, (1), 104–107.

Карабанова, О.А. (2010б). Социальное конструирование детства. *Образовательная политика*, (5–6), 52–61.

Кон, И.С. (2003). Ребенок и общество. Москва: Изд-во «Академия».

Лапин, Н.И. (2022). Социокультурные исследования постсоветского транзита России. Москва: Изд-во ИФ РАН.

Левада, Ю.А. (2001). Поколения XX века: возможности исследования. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, (5), 7–14.

Майорова-Щеглова, С.Н. (2007). Детство в начале XXI века: парадоксы развития и функционирования. *Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение»*, (2–3), 191–201.

Мамычева, Д.И. (2010). Трансформация категорий «детство» и «взрослость» в современной культуре. *Общество. Среда. Развитие*, (3), 75–80.

Мельникова, О.Т., Хорошилов, Д.А. (2020). Методологические проблемы качественных исследований в психологии. Москва: Изд-во «Акрополь».

Нуркова, В.В. (2000). Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. Москва: Изд-во УРАО.

Олешкевич, В.И. (2024). Психология, психотерапия и социальная педагогика А. Адлера. 2-е изд. испр. и доп. Москва: Изд-во «Юрайт».

Радаев, В.В. (2020). Миллениалы: Как меняется российское общество. Москва: Изд-во Высшей школы Экономики.

Сиврикова, Н.В. (2015). Проблемы изучения поколений в психологии. *Культурно-историческая психология*, 11(2), 100–107.

Тихомандрицкая, О.А., Рикель, А.М. (2022). (Не)взрослое поколение: модель исследования поколенческой относительности оценки взрослости. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 19(2), 209–232.

Эльконин, Д.Б. (1989). Избранные психологические труды. Москва: Изд-во «Педагогика».

Acklin, M.W., Bibb, J.L., Boyer, P., Jain, V. (1991). Early Memories as Expressions of Relationship Paradigms: A Preliminary Investigation. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 177–192.

Adler, A. (1980). What life should mean to you. New York: Perigee Publ.

Billig, M. (1996). Arguing and Thinking; a Rhetorical Approach to Social Psychology, 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.

Brockmeier, J., Carbaugh, D. (2001). Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture. Amsterdam: John Benjamins Publ.

Bruner, J. (2002). Making Stories: Law, Literature, Life. New York: Farrar, Straus & Giroux Publ.

GreenBerg, M.S., Van der Kolk, B.A. (1987). Retrieval and integration of traumatic memories with the painting cure. In: B.A. Van der Kolk, (ed.). Psychological Trauma. (pp. 191–215). Washington: American Psychiatric Publ.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In: R.M. Farr, S. Moscovici, (eds.). Social representations. (pp. 3–70). Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, Q. (2006). Earliest Recollections of Self and Others in European American and Taiwanese Young Adults. *Psychological Science*, 17(8), 708–714.

Wang, Q. (2013). *The Autobiographical Self in Time and Culture*. Oxford: Oxford Press.

Weintraub, K.J. (1978). *The value of the individual: Self and circumstance in autobiography*. Chicago: University of Chicago Press.

References

Acklin, M.W., Bibb, J.L., Boyer, P., Jain, V. (1991). Early Memories as Expressions of Relationship Paradigms: A Preliminary Investigation. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 177–192.

Adler, A. (1980). *What life should mean to you*. New York: Perigee Publ.

Asmolov, A.G. (2010). Political child-centrism: dreams in sleep and in reality. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*, (5–6), 2–4. (In Russ.)

Billig, M. (1996). *Arguing and Thinking; a Rhetorical Approach to Social Psychology*, 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.

Bratus, B.S. (2019). *Personality anomalies. A psychological approach*. Moscow: Nikea Publ.

Brockmeier, J., Carbaugh, D. (2001). *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam: John Benjamins Publ.

Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus & Giroux Publ.

Burlakova, N.S. (2019). Psychodynamics of Transgenerational Transmission of Traumatic Experience in the Context of a Cultural-Historical Approach. In: A.Sh. Tkhostov, (ed.). *Handbook of Health Psychology*. (pp. 813–835). Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)

Burlakova, N.S., Bykova, P.S. (2015). “Fairy Tale Pedagogy” and Non-Fairy Tale Risks in the Emotional and Personal Development of Preschool Children. *National Psychological Journal*, 18(2), 123–133. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0213>

Burlakova, N.S., Oleshkewich, V.I. (2012). Levels of Cultural-Historical Analysis in Clinical Psychology. *Voprosy Psikhologii*, (6), 35–44. (In Russ.)

Burlakova, N.S., Oleshkewich, V.I. (2011). E. Erikson's Psychological Concept of Identity in the Mirror of the Author's Personal History. Moscow: Mask Publ. (In Russ.)

El'konin, D.B. (1989). *Selected psychological works*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Greenberg, M.S., Van der Kolk, B.A. (1987). Retrieval and integration of traumatic memories with the painting cure. In: B.A. Van der Kolk, (ed.). *Psychological Trauma*. (pp. 191–215). Washington: American Psychiatric Publ.

Ilyin, E.P. (2014). *Psychology of Aggressive Behavior*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Karabanova, O.A. (2010a). Family Psychological Counseling: Theory, Practice, Education. *National Psychological Journal*, (1), 104–107. (In Russ.)

Karabanova, O.A. (2010b). Social Construction of Childhood. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*, (5–6), 52–61. (In Russ.)

Kon, I.S. (2003). *The Child and Society*. Moscow: Academia Publ. (In Russ.)

Lapin, N.I. (2022). *Sociocultural Studies of Post-Soviet Transit of Russia*. Moscow: IPh RAS Press. (In Russ.)

Levada, Yu.A. (2001). Generations of the XX Century: Research Opportunities. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny* = *Public Opinion Monitoring: Economic and Social Changes*, (5), 7–14. (In Russ.)

Mayorova-Shcheglova, S.N. (2007). Childhood at the Beginning of the 21st Century: Paradoxes of Development and Functioning. *Vestnik RGGU. Seriya «Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedenie»* = *RGGU BULLETIN. Series Philosophy. Social Studies. Art Studies*, (2–3), 191–201. (In Russ.)

Mamycheva, D.I. (2010). Transformation of the Categories of “Childhood” and “Adulthood” in Modern Culture. *Obshchestvo. Sreda. Razvitiye* = *Society. Environment. Development*, (3), 75–80. (In Russ.)

Melnikova, O.T., Khoroshilov, D.A. (2020). *Methodological Problems of Qualitative Research in Psychology*. Moscow: Akropol Publ. (In Russ.)

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In: R.M. Farr, S. Moscovici, (eds.). *Social representations*. (pp. 3–70). Cambridge: Cambridge University Press.

Nurkova, V.V. (2000). *The Perfect Continues: Psychology of Autobiographical Memory of Personality*. Moscow: URAO Press. (In Russ.)

Oleshkewich, V.I. (2024). *Psychology, Psychotherapy, and Social Pedagogy of A. Adler*. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Yurayt Publ. (In Russ.)

Radaev, V.V. (2020). *Millennials: How Russian Society is Changing*. Moscow: Higher School of Economics Press. (In Russ.)

Sivrikova, N.V. (2015). Problems of Studying Generations in Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 11(2), 100–107. (In Russ.)

Tikhomandritskaya, O.A., Rikel', A.M. (2022). (Non)adult Generation: A Model for Studying Generational Relativity in Assessing Adulthood. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* = *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(2), 209–232. (In Russ.)

Wang, Q. (2006). Earliest Recollections of Self and Others in European American and Taiwanese Young Adults. *Psychological Science*, 17(8), 708–714.

Wang, Q. (2013). *The Autobiographical Self in Time and Culture*. Oxford: Oxford Press.

Weintraub, K.J. (1978). *The value of the individual: Self and circumstance in autobiography*. Chicago: University of Chicago Press.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Наталья Семеновна Бурлакова, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, naburlakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7244-6509>

Владимир Владимирович Александров, аспирант кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, xlandgrafx@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4630-7706>

ABOUT THE AUTHORS

Natalia S. Burlakova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, naburlakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7244-6509>

Vladimir V. Alexandrov, Postgraduate Student, Department of Neuro- and Pathopsychology, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, xlandgrafx@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4630-7706>

Получена 08.06.2025. Получена после доработки 23.07.2025. Принята в печать 22.09.2025.

Received 08.06.2025. Revised 23.07.2025. Accepted 22.09.2025.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-26-14>
УДК/UDC 159.9.075; 316.454.2; 316.454.52

Принадлежность к группе как фактор выбора стиля поведения в конфликте у молодых людей

А.Ф. Гасимов, У.С. Просылова ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

✉ ulyana.pros@mail.ru

Резюме

Актуальность. Изучение факторов, влияющих на поведение индивидов и групп при столкновении мнений, позволяет улучшить понимание содержательной стороны самой конфликтной ситуации, что может способствовать выработке новых способов регуляции конфликта. Показано, что осознание человеком своей принадлежности к конкретной группе влияет на его поведение в конфликтных ситуациях.

Цель. Изучение факторов, влияющих на выбор стиля поведения в конфликте, и роли факторов значимости группы и принадлежности к ней в выборе стиля поведения в конфликте.

Выборка. В исследовании приняли участие 86 респондентов в возрасте от 18 до 20 лет ($M_{\text{возраст}} = 19$; $SD = 0,97$; 79 женщин), студенты, обучающиеся по психологическому профилю, и специалисты различных профилей (экономисты, программисты, бухгалтеры и педагоги).

Методы. Опросник К. Томаса и Р. Килманна «Определение способов регулирования конфликтов» в адаптации Н.В. Гришиной для изучения стиля поведения человека в конфликтных ситуациях и субъективная оценка респондентами факта принадлежности к группе и значимости этой принадлежности.

Результаты. Обнаружена связь фактора «значимость группы для респондента» с выбором стиля поведения в конфликте в конкретной группе, был получен статистически значимый эффект принадлежности к группе при использовании стилей «соперничество», «сотрудничество», «компромисс» и «приспособление», по стилю поведения «избегание» не был получен статистически значимый эффект. Значимой связи принадлежности к группе с выбором того или иного стиля поведения в конфликтных ситуациях обнаружено не было.



Выводы. Показатель субъективной значимости группы является одним из факторов выбора стиля поведения в конфликте внутри группы. На основании полученных результатов можно предположить, что стиль избегания в большей степени связан с другими факторами, влияющими на конфликт, возможно, с личностными особенностями человека, чем с его групповой принадлежностью.

Ключевые слова: конфликт, стиль поведения, отношения, общество, социальная идентичность, принадлежность к группе

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 25-18-01128.

Для цитирования: Гасимов, А.Ф., Просылова, У.С. (2026). Принадлежность к группе как фактор выбора стиля поведения в конфликте у молодых людей. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(2), 90–111. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-14>

Belonging to a Group as a Factor in Choosing a Style of Behavior in Conflict among Young People

Anton F. Gasimov, Ulyana S. Prosylova ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ ulyana.pros@mail.ru

Abstract

Background. Studying the factors influencing the behaviour of individuals and groups in the event of a clash of opinions makes it possible to improve understanding of the substantive side of the conflict situation itself, which can contribute to the development of new ways of conflict regulation. It shows that a person's awareness of belonging to a particular group influences the behaviour in conflict situations.

Objective. The aim is to study the factors influencing the choice of a behaviour style in conflict, and the role of the importance of a group and belonging to it in choosing a style of behaviour in a conflict.

Study Participants. The study involved 86 respondents aged 18 to 20 years ($M_{\text{age}} = 19$; $SD = 0.97$; 79 women), psychology students and specialists of various profiles (economists, programmers, accountants, educators).

Methods. Questionnaire by K. Thomas and R. Kilmann "Defining ways of conflict management" in adaptation by N.V. Grishina was applied to assess the style of

human behaviour in conflict situations along with the subjective assessment by respondents of the fact of belonging to a group and the significance of this belonging. **Results.** The “importance of the group to the respondent” factor was found to be related to the choice of behaviour style in conflict in a particular group, a statistically significant effect of belonging to the group was obtained when using the strategies of competition, cooperation, compromise and adaptation, and no statistically significant effect was obtained on the avoidance style. There was no significant association between group membership and the choice of a particular behaviour style in conflict situations.

Conclusions. The indicator of the subjective importance of the group is one of the factors in choosing a style for behaviour in conflict within the group. From the results obtained, it can be assumed that the avoidance style is more closely related to other factors influencing the conflict, for example, with personal characteristics rather than with, belonging to a group.

Keywords: conflict, behaviour style, relationships, society, social identity, belonging to a group

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 00-000-00000, title of the project.

For citation: Gasimov, A.F., Prosylova, U.S. (2026). Belonging to a group as a factor in choosing a style of behaviour in a conflict among young people. *Lomonosov Psychology Journal*, 49(2), 90–111. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-14>

Введение

Восприятие людьми одних и тех же объектов и ситуаций может различаться в силу разных факторов: уникальный опыт, ценности, особенности происхождения, биологические особенности, социальный статус, возраст, богатство, власть (Фишер и др., 2004). Невозможность одинакового восприятия людьми одних и тех же фактов может стать причиной межличностных и межгрупповых конфликтов (Зубова, Кириенко, 2021). В настоящем исследовании мы опирались на определение конфликта как некоего взаимоотношения людей, при котором у них не совпадают цели деятельности (Джерелиевская, 2000). Конфликт является существенной стороной взаимодействия людей в обществе.

Существуют различные подходы, объясняющие психологические механизмы конфликтного взаимодействия людей — все они объеди-

няются в четыре группы в зависимости от понимания содержания конфликта и его причин:

1. Психоаналитическая теория, которая рассматривает внутриличностный конфликт как основу человеческого существа. В процессе развития психика человека сталкивается с запретами, накладываемыми обществом, таким образом возникает конфликтное взаимодействие человек — общество (Шелехов и др., 2016).

2. Социотропная теория У. Мак-Дугалла и С. Сигеле рассматривает социальную природу конфликта, то есть в процессе социального развития усваиваются стили поведения, способствующие возникновению конфликтных ситуаций (Нуреева, 2016).

3. Социометрическая теория Дж. Морено за основу конфликта берет эмоциональные взаимоотношения членов группы (Мансуров, 1970).

4. Представитель чикагской школы интеракционизма Т. Шибутани считает причиной конфликта само взаимодействие, в процессе адаптации человека к среде и возникают конфликтные ситуации (Шибутани, 1961).

Можно выделить две наиболее значимые составляющие природы конфликта: интрапсихические факторы и специфика внешней ситуации.

Стили поведения в конфликте

Для разрешения конфликта производится выбор стратегии поведения, что становится возможным после тщательного анализа конфликтной ситуации, который позволит получить необходимую информацию о контексте и динамике протекания конфликта (Петрова, 2015). Работа по урегулированию конфликта состоит в нахождении различных способов поведения в целях его конструктивного разрешения (Зинченко, Первичко, 2016). Стратегия поведения в конфликте — это ориентация индивида или группы на определенные формы поведения в конфликтной ситуации (Крогиус, 1976).

К. Томас и Р. Килманн разделили все способы поведения в конфликтах по двум основным направлениям — это стремление субъекта конфликта отстоять свои личные интересы и стремление субъекта конфликта учитывать интересы других людей (Thomas, Kilmann, 1974). Именно эти направления составляют основу классификации стилей поведения индивида в конфликте. Выделяют пять основных стилей разрешения конфликтов: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление (Кардашина, Шаньгина, 2016).

Понимание причин и закономерностей развития и разрешения конфликта позволяет оказывать влияние и на сам процесс конфликта (Джерелиевская, 2000), и на выбор более подходящего поведения.

Факторы выбора стиля поведения в конфликте

Предметом изучения конфликтологии являются социально-психологические факторы формирования преобладающих стилей поведения в конфликте. Выбор поведения в конфликте для нахождения наиболее эффективного решения зависит от индивидуальных особенностей человека, стиля оппонента и специфики ситуации (Скотт, 2003) и может строиться на допущении о потенциальной персональной и общественной ценности конфликта (Дойч, 2002). В зависимости от специфики конфликта могут быть использованы разные наиболее подходящие стратегии поведения (Литвин, Таллибулина, 2022).

Г.У. Солдатовой и А.Ф. Гасимовым выделены дистрибутивный и интегративный переговорные стили. Особенностью интегративного стиля является нацеленность на совместное решение проблемной ситуации, достижение взаимовыгодного решения конфликта, ориентация на сохранение взаимоотношений. Дистрибутивный стиль характеризуется большей нацеленностью на собственные интересы в конфликте, оппонент воспринимается здесь как средство достижения цели, а нанесенный ему ущерб и его интересы не учитываются (Солдатова, Гасимов, 2019).

На выбор того или иного стиля поведения могут влиять различные факторы: личностные особенности, уровень ущерба, имеющиеся ресурсы, возможные последствия и другие (Кузнецова, Любченко, 2017).

Выделяют ситуативные и личностные причины выбора стиля поведения в конфликтной ситуации. В число ситуативных входят педагогический фактор, социальный фактор, наличие подобного опыта в раннем возрасте, наблюдение за фигурой учителя, а в число личностных входят: генетический фактор, личностный фактор, психологическая устойчивость к внешнему отрицательному воздействию, степень развития личностных качеств и особенности нервной системы (Панина, 2015). Возрастные особенности также играют значимую роль, например, в студенческих конфликтах, которые возникают в различных сферах взаимодействия: учебной, коллективной, творческой и других. Также выделяются следующие предикторы выбора поведения в конфликте: ситуативные факторы, эмоциональное

состояние, опыт подобных ситуаций и личностные характеристики, особую роль среди которых играет Я-концепция (Петрова, 2015) Фактор темперамента также влияет на выбор стиля поведения. В зависимости от темперамента с большей вероятностью человек будет предпочитать тот или иной стиль поведения: холерик — соперничество, сангвиник — сотрудничество, флегматик — компромисс, меланхолик — избегание (Прохорова, 2023).

Исследования факторов выбора поведения в конфликте

Выбор стиля поведения в конфликте может быть связан со степенью уравновешенности возбуждения и торможения нервной системы (Кузнецова, Любченко, 2017). В зависимости от пола человека также существуют различия в выборе стилей поведения в конфликтных ситуациях (Харламова, Ряпосова, 2019).

В исследовании влияния профессиональной идентичности сотрудников ОВД на выбор стиля поведения в конфликте было показано, что в целом сотрудникам в большей степени характерна стратегия избегания при любом стаже работы, и при увеличении уровня профессиональной идентичности сотрудников увеличивается их склонность к использованию переговорного манипулятивного стиля, сотрудничества и компромисса (Цветков, Старостин, 2011).

Выделяется большое количество факторов, влияющих на выбор стиля поведения в конфликте, в том числе личностные характеристики, ситуационные факторы, профессиональная идентичность, половая принадлежность и множество других (Сидоренков и др., 2024). Но, очевидно, что не все возможные факторы, которые могут влиять на выбор стиля поведения, достаточно изучены. Так, не исследована связь поведения в конфликтной ситуации с различными социальными особенностями: склонностью учитывать мнения окружающих, нежеланием получить от них негативную оценку, особенностями восприятия оппонента, с осознанием своего членства в конкретной группе и т.д. Именно исследованию связи групповой идентичности с выбором того или иного стиля поведения посвящена настоящая работа.

Термины «стиль» и «стратегия» поведения в конфликте рассматриваются различными исследователями как взаимосвязанные, но не тождественные понятия. Стиль является устоявшейся моделью поведения, стратегия — это осознанный план действий, носящий более ситуативный характер. Стиль трактуется как устойчивая манера реагирования на конфликтные ситуации, отражающая личностные

особенности и предпочтения индивида. Стратегия, в свою очередь, чаще понимается как выбор тактики действий для достижения конкретной цели в конфликте, что подразумевает гибкость и адаптацию к контексту.

В данной работе производится в некоторой степени сопоставление этих понятий, поскольку и стиль, и стратегия описывают способы взаимодействия в конфликте, но на разных уровнях: стиль — то, что человек склонен делать, стратегия — то, как он действует в данной ситуации. Их сопоставление позволяет глубже понять механизмы разрешения конфликтов, сочетая личностные особенности с рациональным выбором тактики. Это особенно важно в динамичных условиях, где гибкость стратегии может компенсировать ригидность стиля.

Социальная идентификация

Проблема идентичности является одной из основных социально-философских проблем современности (Лошкарева-Имгрунт, 2013). «Идентичность» и «идентификация» — семантически родственные понятия, только идентичность выступает в роли результата взаимодействия личности и общества и ее самоопределения, а идентификация — как процесс получения этого результата (Ивин, 2004).

Групповая идентичность — отнесение себя к той или иной социальной группе, с членами которой разделяются определенные ценности, нормы и групповые установки (Ерофеева, 2011). Это социально обусловленный выбор принадлежности в конкретной группе. На это выбор влияют ценности и нормы как общей культуры, так и отдельной специфической субкультуры. Личность при этом представляется как продукт изменения природы социальных отношений (Петров, 2021).

Теория социальной идентичности Г. Тешфела (Tajfel, 1974) базируется на трех основных идеях: наличие у человека личной и социальной идентичности, связь между ними и различные социальные идентичности человека. Связь между личной и социальной идентичностями рассматривается в одномерной модели идентичности и заключается в невозможности функционирования двух идентичностей одновременно (Кинунен, Гуриева, 2010). В зависимости от целей деятельности, человек выбирает собственную уникальность или соотнесение с группой, в результате чего отвергается социальная или личная идентичность соответственно. В исследовании М. Джаримович показано, что, при уменьшении различия между «я» и «мы»,

увеличивается склонность человека демонстрировать групповые эффекты: ингрупповой фаворитизм, аутгрупповая дискриминация (Jarymowicz, 1998). Ситуация общения складывается из аут- и ин-группы, а также из того, является это общение межличностным или межгрупповым — в зависимости от этого и актуализируется необходимая идентичность. К индивидуальным особенностям выбора стиля поведения С. Воршел относит: особенности личного опыта человека, отнесение его к определенной возрастной группе, а также культурные особенности (Worchel et al., 1998). Д. Трафимов и К. Финлэй в своей работе показали, что индивидуалистическим культурам в большей степени свойственен отказ от социальной идентичности в пользу личной (Trafimow, Finlay, 2001).

Социальная идентичность формируется в течение всей жизни, начиная с дошкольного возраста (Гулевич, 2024). В работах В.С. Агеева (Агеев, 1990) показано, что процесс формирования такой идентичности начинается с восприятия человеком характеристик аутгруппы, а уже потом формируется описание собственной группы с помощью отрицания наличия характеристик, выделенных у аутгруппы.

Структуру социальной идентичности составляют когнитивный и аффективный компонент (Tajfel, 1974). Когнитивная сторона выступает как самокатегоризация, отнесение себя к определенной группе, а аффективная проявляется в эмоциональной оценке своей принадлежности. Аффективный компонент в большей степени связан с ингрупповой идентификацией. Эти два компонента не гарантируют наличие друг друга. Так, человек может относить себя к группе, но не придавать этому эмоционально-ценностного значения, и наоборот: при возникновении аффективно-оценочного компонента, не обязательно человек будет воспринимать подобие себя другим членам группы.

Теория самокатегоризации, предложенная Дж. Тернером, предметом своего изучения ставит процесс социальной категоризации, то есть отнесение человеком других людей к определенным социальным группам — категориям (Turner et al., 1987). Процесс отнесения человеком себя к какой-либо группе называется самокатегоризацией (Lemay, Ashmore, 2004). В теории самокатегоризации рассматривается ситуация, в которой человек воспринимает другого не как личность, а как представителя социальной группы (Ковалева, 2019).

Таким образом, теоретические знания об основных аспектах конфликта, факторах, влияющих на выбор стиля поведения в конфликте и разбор проблематики социальной идентификации, позволяют

предположить связь между субъективной идентификацией с группой и выбором стиля поведения, способствующего разрешению конфликта в этой группе. Выявление этой связи является основной задачей настоящего исследования. Изучение факторов, влияющих на поведение индивидов и групп при столкновении мнений, позволяет улучшить понимание содержательной стороны самого процесса конфликта, что может способствовать выработке новых способов регуляции конфликта. В данном исследовании изучается связь осознания человеком своей принадлежности к конкретной группе и его поведения в конфликтных ситуациях. То есть в зависимости от значимости группы и его принадлежности к ней у человека могут возникать различные выборы способов поведения в конфликтах в конкретной группе.

Выборка

В исследовании приняли участие 86 респондентов в возрасте от 18 до 20 лет ($M_{\text{возраст}} = 19$; $SD = 0,97$; 79 женщин), студенты и специалисты различных профилей.

Методы исследования

В настоящем исследовании с помощью опросника К. Томаса и Р. Килманна «Определение способов регулирования конфликтов» в адаптации Н.В. Гришиной (Гришина, 1978) оценивался предпочитаемый субъектом стиль поведения в конфликтных ситуациях. Объектом изучения является фактор принадлежности к группе, влияющий на выбор стиля поведения в конфликте. Предметом — различие стилей поведения у людей в конфликтной ситуации в зависимости от принадлежности к группе.

На первом этапе участникам исследования необходимо было перечислить 4 группы, субъективно выделенные по принадлежности и значимости для каждого из них:

1. Группа, к которой человек принадлежит, и для него это значимо.
2. Группа, являющаяся для респондента значимой, но он в ней не состоит (референтная группа).
3. Группа, принадлежность к которой незначима для респондента, как и сама группа.
4. Группа, в которой человек не состоит, и она для него не значима.

На втором этапе респондент для каждой из 4 групп заполнял опросник «Определение способов регулирования конфликтов»,

представляя свое участие в конфликтной ситуации, происходящей в этой группе.

На третьем этапе участнику исследования предлагалось ответить на открытые вопросы с возможностью развернутого ответа относительно различий собственного поведения в конфликте в выделенных группах: «Как бы Вы оценили различия в Вашем поведении в конфликтной ситуации при осознании принадлежности к определенной группе?»; «Как на Ваше поведение в конфликте влияет осознание своего членства в определенной группе?» Исследование производилось в онлайн-формате для изучения субъективного восприятия респондентами различий в своем поведении.

Результаты исследования

В результате анализа ответов респондентов на 2 открытых вопроса было получено общее понимание восприятия собственного поведения респондентами при конфликте в разных по значимости и принадлежности группах. Мнения разделились на две категории: те респонденты, кому в значимых группах легче отстаивать собственное мнение (40% выборки), и те, кому, наоборот, сложнее (17% выборки). Остальные респонденты не указывали значимость группы как фактор, влияющий на поведение в конфликте (21% выборки). Кроме того, были и те респонденты, которые сообщали об отсутствии различий в стилях поведения в конфликте в различных группах (22% выборки). При сопоставлении результатов, которые были получены с помощью опросника К. Томаса и Р. Килманна, показано, что большинство опрошенных верно оценивают наличие изменений в поведении в конфликтах в различных группах. Совпадение субъективной оценки — ответов респондентов на открытые вопросы о собственном поведении и объективного показателя наличия различий в выраженности тенденций к проявлению стилей поведения в конфликте в разных группах по опроснику К. Томаса и Р. Килманна «Определение способов регулирования конфликтов» — было получено у 73% выборки.

Для статистического анализа данных, полученных в результате выполнения опросников, был применен дисперсионный анализ с повторными измерениями (Repeated measures ANOVA). В качестве внутригруппового фактора рассматривались полученные стили поведения.

Для попарного исследования средних значений по стилям поведения в конфликте для разных групп применялись *post hoc* тесты с поправкой Бонферрони. Если ANOVA выявлял значимый эффект межгруппового фактора, для сравнения средних значений между конкретными группами, также использовались попарные сравнения с поправкой Бонферрони. Результаты дисперсионного анализа представлены в Таблицах 2–5.

Таблица 1
Сравнение эффектов (F) групп по всем стилям

Стиль	F-отношение	Значимость	Размер эффекта (Частная Эта в квадрате)
Соперничество	18,276	0,00	0,398
Сотрудничество	7,880	0,00	0,222
Компромисс	5,896	0,001	0,176
Избегание	2,706	0,051	0,089
Приспособление	5,598	0,002	0,168

Table 1
Comparison of effects (F) for all styles

Style	F-ratio	Significance	Partial eta squared
Competing	18.276	0.00	0.398
Collaborating	7.880	0.00	0.222
Compromising	5.896	0.001	0.176
Avoiding	2.706	0.051	0.089
Accommodating	5.598	0.002	0.168

Значимые эффекты были получены по всем стилям, кроме избегания ($p > 0,05$) (Таблица 1). По правилу Коэна, размеры эффекта (частная Эта в квадрате) для стилей «соперничество», «сотрудничество», «компромисс» и «приспособление» можно назвать высокими. Величина эффекта по стилю «соперничество» наиболее высокая. Поведение в конфликте в группах, разных по принадлежности и значимости, более всего различается в использовании стиля поведения «соперничество». Обнаружены также менее выраженные различия, в тенденциях к проявлению стилей сотрудничества, компромисса

и приспособления в разных группах, но выбор человеком этих стилей в меньшей степени обусловлен тем, в какой группе происходит конфликт.

Условные обозначения здесь и далее: «1 зн/пр — группа значима для респондента и респондент принадлежит к ней, «2 зн/непр» — группа значима для респондента, но он к ней не принадлежит, «3 незн/пр» — принадлежность к этой группе для респондента не значима, «4 незн/непр» — группа, к которой человек не принадлежит, и она для него не значима.

Таблица 2

Сравнение средних (попарные сравнения с поправкой Бонферрони) между категориями значимости и принадлежности по стилю соперничество

Сравниваемые группы		Средняя разность (I-J)	Значимость
1 зн/пр	3 незн/пр	-1,930	0,001
2 зн/непр	3 незн/пр	-2,616	0,001
1 зн/пр	4 незн/непр	-1,860	<0,001
2 зн/непр	4 незн/непр	-2,547	<0,001

Table 2

Comparison of mean values (post hoc tests with the Bonferroni amendment) across significance and affiliation categories for competing style

Groups being compared		Average difference (I-J)	Significance
1 sig/belong	3 insig/not belong	-1.930	0.001
2 sig/not belong	3 insig/belong	-2.616	0.001
1 sig/belong	4 insig/not belong	-1.860	<0.001
2 sig/not belong	4 insig/not belong	-2.547	<0.001

The following abbreviations are used here and throughout the text: Group 1: Significant / Belongs (sig/belong) — A group that is significant to the respondent and to which the respondent belongs. Group 2: Significant / Does Not Belong (sig/not belong) — A group that is significant to the respondent, but to which the respondent does not belong. Group 3: Not Significant / Belongs (insig/belong) — A group to which the respondent belongs, but which is not significant to them. Group 4: Not Significant / Does Not Belong (insig/not belong) — A group to which the respondent does not belong and which is not significant to them.

Получены значимые различия в проявлении стиля соперничества (Таблица 2) по всем четырем парам сравнения групп: между группой, к которой участник принадлежит и считает ее значимой, и группой, к которой также принадлежит, но она не значима; между группой, принадлежность к которой отсутствует, но группа является значимой, и группой, с которой есть идентификации, но она не значима; между группой, к которой участник принадлежит и считает ее значимой, и группой, к которой не принадлежит, и она для него не значима; между группой, принадлежность к которой отсутствует, но группа является значимой, и группой, с которой также нет идентификации, и она не значима. Стиль «соперничество», вне зависимости от принадлежности к группе, в среднем используется в большей степени при конфликтах в группах, которые для респондента не значимы, чем в значимых группах.

Таблица 3

Сравнение средних (попарные сравнения с поправкой Бонферрони) между категориями значимости и принадлежности по стилю сотрудничество

Сравниваемые группы		Средняя разность (I-J)	Значимость
1 зн/пр	3 незн/пр	0,744	0,048
2 зн/непр	3 незн/пр	0,860	0,004
1 зн/пр	4 незн/непр	0,953	0,013
2 зн/непр	4 незн/непр	1,070	0,001

Table 3

Comparison of mean values (post hoc tests with the Bonferroni amendment) across significance and affiliation categories to the cooperation style

Groups being compared		Average difference (I-J)	Significance
1 sig/belong	3 insig/belong	0.744	0.048
2 sig/not belong	3 insig/belong	0.860	0.004
1 sig/belong	4 insig/not belong	0.953	0.013
2 sig/not belong	4 insig/not belong	1.070	0.001

Значимые различия в показателях выраженности тенденции к использованию стиля «сотрудничество» (Таблица 3) в решении конфликтов обнаружены между всеми группами, различающимися по значимости. Стиль «сотрудничество», в независимости от принад-

лежности к группе, при решении конфликтной ситуации в среднем используется в большей степени в группах, которые для респондента значимы, чем в незначимых группах.

Обнаружены значимые различия в показателях выраженности тенденции к использованию стиля компромисса (Таблица 4) между незначимой группой, с которой участник себя не идентифицирует, и группами, которые для него значимы вне зависимости от факта принадлежности к ним. При этом в группе, не обладающей значимостью и принадлежностью, стиль поведения «компромисс» используется респондентами значительно меньше, чем в группах, которые человеку значимы.

Таблица 4

Сравнение средних (парные сравнения с поправкой Бонферрони) между категориями значимости и принадлежности по стилю компромисс

Сравниваемые группы		Средняя разность (I-J)	Значимость
1 зн/пр	4 незн/непр	0,930	0,004
2 зн/непр	4 незн/непр	0,977	0,002

Table 4

Comparison of mean values (post hoc tests with the Bonferroni amendment) across significance and affiliation categories to the compromise style

Groups being compared		Average difference (I-J)	Significance
1 sig/belong	4 insig/not belong	0.930	0.004
2 sig/not belong	4 insig/not belong	0.977	0.002

По стилю избегания не было получено значимых результатов, поэтому рассматривать сравнение групп невозможно.

Значимые различия в показателях выраженности тенденции к использованию стиля «приспособление» (Таблица 5) получены между группами, совпадающими по принадлежности, но различающимися по субъективной значимости для человека, а также между значимой группой принадлежности и незначимой группой, с которой человек себя не идентифицирует. В группах, принадлежность к которым не значима для респондентов, меньше проявляется склонность к использованию в конфликтах стиля приспособления, чем в значимых группах.

Таблица 5**Сравнение средних (попарные сравнения с поправкой Бонферрони) между категориями значимости и принадлежности по стилю приспособление**

Сравниваемые группы		Средняя разность (I-J)	Значимость
1 зн/пр	3 незн/пр	1,198	0,008
1 зн/пр	4 незн/непр	1,302	0,003
2 зн/непр	4 незн/непр	1,000	0,044

Table 5**Comparison of mean values (post hoc tests with the Bonferroni amendment) across significance and affiliation categories to the accommodating style**

Groups being compared		Average difference (I-J)	Significance
1 sig/belong	3 insig /belong	1.198	0.008
1 sig/belong	4 insig/not belong	1.302	0.003
2 sig/not belong	4 insig/not belong	1.000	0.044

В целом можно сказать, что склонность к стилю соперничества при конфликтах в важных для человека группах проявляется значимо меньше, чем в незначимых группах, а склонность к стилям сотрудничества, компромисса и приспособления — наоборот.

Таким образом выбор стиля поведения в конфликте связан с параметром значимости группы, но не для всех стилей. Выбор стиля соперничества, сотрудничества, компромисса и приспособления связан с тем, в какой группе происходит конфликт. Причем эффект группы для выбора стиля соперничества выражен в большей степени, то есть предполагается, что строгое отстаивание своих интересов в ущерб интересам других проявляется в группах, в которых принадлежность, место, отношение к человеку других членов группы менее значимы.

Обсуждение результатов

Показано, что в субъективно значимых группах в сравнении с незначимыми в поведении респондентов в конфликте будут в большей степени проявляться стили приспособления, компромисса и сотрудничества, то есть в значимых группах человек в большей степени нацелен на сохранение отношений, учет интересов обеих сторон и поиск решения, а прямая конфронтация в конфликтах выражена достаточно слабо. Стиль соперничества в большей степени используется в группах, не значимых для респондента, чем в значи-

мых группах. Такое предпочтение стилей по отношению к разным группам может свидетельствовать о влиянии значимости группы на выбор более «понимающего» поведения в конфликте. Иными словами, в условиях повышения значимости группы человек стремится сохранить возможность дальнейшего взаимодействия с оппонентом и поэтому будет учитывать интересы другой стороны. Нужно отметить, что стиль избегания конфликта оказался не связан с тем, как человек относится к группе, внутри которой происходит конфликт, из чего можно предположить иные причины выбора данного стиля поведения.

Показатель значимости группы является фактором выбора стиля поведения в конфликте, что подтверждается полученными статистически значимыми различиями в стилях «соперничество», «сотрудничество», «компромисс» и «приспособление». Статистически значимого эффекта различий между группами, отличающимися только по принадлежности человека к ней, обнаружено не было — таким образом, не была обнаружена связь принадлежности к группе с выбором стиля поведения в конфликте. Подводя итог, можно сказать, что гипотеза исследования была подтверждена частично, так как не удалось найти взаимосвязь между фактом принадлежности к группе и выраженностью склонности к конкретному стилю поведения в конфликте. Кроме того, субъективная оценка принадлежности к группе и результат выполнения опросника К. Томаса и Р. Килманна могут не быть связаны между собой.

Выводы

Анализ исследований по темам конфликта и социальной идентичности позволил изучить различные содержательные составляющие конфликта, стили поведения в конфликте и факторы, влияющие на выбор того или иного стиля.

Несмотря на то, что гипотеза не была полностью принята, получены важные для конфликтологии результаты. Было выявлено значительное влияние субъективного отношения к группе на стиль поведения молодых людей в конфликтной ситуации. В значимых группах в большей степени человек склонен выбирать стратегии сотрудничества, компромисса и приспособления, а в незначимых группах — соперничество. Не было выявлено значимых различий в выраженности склонности стиля избегания между разными группами, то есть нет значимой связи использования этого стиля и группы,

в которой происходит конфликт. Из чего можно предположить, что стиль избегания в больше степени связан с другими факторами, влияющими на выбор способа поведения в конфликте, к примеру, с личностными особенностями человека.

Направлением дальнейших исследований может выступить качественный анализ выделенных участниками исследования групп: того, какие группы молодые респонденты называли как значимые и как группы принадлежности, что могло бы способствовать более точному пониманию субъективных критериев выделения для людей групп как более и менее значимых.

Список литературы

Агеев, В.С. (1990). Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Гришина, Н.В. (1978). Закономерности возникновения межличностных производственных конфликтов: дисс. канд. психол. наук. Ленинград.

Гулевич, О.А. (2024). Психология межгрупповых отношений: учебник для вузов, 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во «Юрайт».

Джерелиевская, М.А. (2000). Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конкретных ситуациях. Москва: Изд-во «Смысл».

Дойч, М. (2002). Разрешение конфликта (конструктивные и деструктивные процессы). В кн.: Конфликтология: Хрестоматия. Под ред. Н.И. Леонова. (С. 53–70). Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во «МОДЭК».

Ерофеева, Е.В. (2011). Групповая идентичность и ее отражение во внутреннем лексиконе. *Вестник СПбГУ. Язык и литература*, (1), 91–96.

Зинченко, Ю.П., Первичко, Е.И. (2016). Клинико-психологическое исследование регуляции эмоций: культурно-деятельностный подход. *Вопросы психологии*, (3), 41–57.

Зубова, Л.В., Кириенко, А.А. (2021). Психология конфликта. Оренбург: Изд-во Оренбургского гос. ун-та.

Ивин, А.А. (ред.). (2004). *Философия: энциклопедический словарь*. Москва: Изд-во «Гардарика».

Кардашина, С.В., Шаньгина, Н.В. (2016). Психометрические характеристики русскоязычной версии Опросника К. Томаса — Р. Килманна («Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument — tki-r»). *Педагогическое образование в России*, (11), 216–228.

Кинунен, Т.А., Гуриева, С.Д. (2010). Аккультурация как кризис идентичности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, (1), 268–279.

Ковалева, А.И. (2019). Разновидности социальной идентичности: подходы к классификации. *Знание. Понимание. Умение*, (4), 89–103.

Крогиус, Н.В. (1976). *Личность в конфликте*. Саратов: Изд-во ГСУ.

Кузнецова, Л.Э., Любченко, А.А. (2017). Социально-психологические факторы формирования преобладающих стилей поведения в конфликте. *Молодой ученый*, (10), 372–374.

Литвин, В.В., Таллибулина, М.Т. (2022). Стратегии поведения личности в конфликте и их связь с когнитивными установками и стилем принятия решений. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*, 32(3), 256–267.

Лошкарева-Имгрунт, С.И. (2013). «Идентичность» и «Идентификация»: семантические грани понятий. *Социально-гуманитарные знания*, (11), 89–95.

Мансуров, Н.С. (1970). Социальная психология о причинах конфликтности личности. В кн.: К вопросу об общественно-психологических основах социальной психотерапии. Москва: Изд-во ССА.

Нуреева, Л.К. (2016). Теоретико-методологические аспекты исследования конфликта в зарубежной психологии. *Молодой ученый*, (21), 837–839.

Панина, Е.А. (2015). Факторы, влияющие на выбор стратегии поведения в конфликте у младших школьников. В кн.: Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. Под ред. И.А. Баяевой, Л.А. Газовой. (С. 66–69). Москва: Изд-во МГППУ.

Петров, И.Ф. (2021). Идентификация как социально обусловленный выбор принадлежности к определенной группе. *E-Scio*, (7), 21–27.

Петрова, Е.Г. (2015). Особенности выбора стратегии поведения в конфликте в студенческой среде. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*, (2), 283–288.

Прохорова, В.В. (2023). Влияние типа темперамента личности на выбор стратегии поведения в конфликте. *Скиф. Вопросы студенческой науки*, (6), 45–50.

Сидоренков, А.В., Обухова, Ю.В., Ерибемян, А.А., Игнатов, Д.С. (2024). Функции производственных групп по отношению к их членам: роль структурно-количественных характеристик. *Российский психологический журнал*, 21(2), 151–168. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.2.9>

Скотт, Дж.Г. (2003). Конфликтология: выбор стиля поведения соответствующего конфликтной ситуации. В кн.: Конфликтология: Хрестоматия. Под ред. Н.И. Леонова. (С. 189–206). Москва: Изд-во Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во «МОДЭК».

Солдатова, Г.У., Гасимов, А.Ф. (2019). Разработка и апробация методики оценки переговорного стиля (МОПС). *Экспериментальная психология*, 12(3), 92–104.

Фишер, С., Абди, И.Д., Лудин, Д., Смит, Р., Уиллиамс, С. (2004). Работа с конфликтом. Навыки и стратегии практической работы с конфликтом. Москва: Изд-во «Букинист».

Харламова, Т.М., Ряпосова, А.В. (2019). Роль гендерной идентичности в выборе стилей поведения в конфликте. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Психологические и педагогические науки*, (1), 25–35. <https://doi.org/10.24411/2308-7218-2019-00003>

Цветков, В.Л., Старостин, С.Н. (2011). Профессиональная идентичность сотрудников ОВД и ее влияние на выбор стилей поведения в служебных конфликтах. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, (1), 3–14.

Шелехов, И.Л., Белозерова, Г.В., Мартынова, А.И. (2016). Личность и внутриличностный конфликт в концепциях фрейдизма и классического психоанализа. *Научно-педагогическое обозрение*, (1), 9–20.

Шибутани, Т. (1961). Социальная психология. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс».

Jarymowicz, M. (1998). Self-we-others schemata and social identifications. In: S. Worchel, J.F. Morales, D. Páez, J.-C. Deschamps, (eds.). *Social identity: International perspectives*. (pp. 44–52). New York: Sage Publ.

Lemay, Jr.E.P., Ashmore, R.D. (2004). Reactions to perceived categorization by others during the transition to college: internalization and self-verification processes. *Group Processes & Intergroup Relations*, (7), 173–187.

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 65–93.

Thomas, K.W., Kilmann, R.H. (1974). Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. URL: [http://www.umt.edu/mansfield/twowayexchange/Thomas Kilman Conflict Styles.pdf](http://www.umt.edu/mansfield/twowayexchange/Thomas%20Kilman%20Conflict%20Styles.pdf) (дата обращения: 22.08.2024).

Trafimow, D., Finlay, K.A. (2001). The accessibility of group memberships. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 509–522.

Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., Wetherel, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. London: Blackwell Publ.

Worchel, S., Morales, J.F., Páez, D., Deschamps, J. (1998). *Social Identity: International Perspectives*. London: Sage Publ.

References

Ageev, V.S. (1990). *Intergroup interaction: socio-psychological problems*. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Deutsch, M. (2002). Conflict resolution (constructive and destructive processes). In: N.I. Leonov, (ed.). *Conflictology: A Textbook*. (pp. 53–70). Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ; Voronezh: “MODEK” Publ. (In Russ.)

Dzherelievskaya, M.A. (2000). *Attitudes of communicative behavior: diagnosis and prognosis in specific situations*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Erofeeva, E.V. (2011). Group identity and its reflection in the internal lexicon. *Vestnik SPbGU. Yazyk i literatura = Bulletin of St. Petersburg State University. Language and Literature*, (1), 91–96. (In Russ.)

Fischer, S., Abdi, I.D., Ludin, D., Smit, R., Uilliams, S. (2004). *Working with conflict. Skills and strategies for practical conflict management*. Moscow: Bookinist Publ. (In Russ.)

Grishina, N.V. (1978). *Patterns of occurrence of interpersonal industrial conflicts*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Leningrad. (In Russ.)

Gulevich, O.A. (2024). *Psychology of intergroup relations: textbook for universities*, 2nd ed., rev. and add. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Ivin, A.A. (ed.). (2004). *Philosophy: an encyclopedic dictionary*. Moscow: Gardariki Publ. (In Russ.)

Jarymowicz, M. (1998). Self-we-others schemata and social identifications. In: S. Worchel, J.F. Morales, D. Páez, J.-C. Deschamps, (eds.). *Social identity: International perspectives*. (pp. 44–52). New York: Sage Publ.

Kardashina, S.V., Shangina, N.V. (2016). Psychometric characteristics of the Russian version of the Questionnaire by K. Thomas — R. Kilmann (“Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument — tki-r”). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, (11), 216–228. (In Russ.)

Kharlamova, T.M., Ryaposova, A.V. (2019). The role of gender identity in choosing strategies of behavior in conflict. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta, 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences*, (1), 25–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2308-7218-2019-00003>

Kinunen, T.A., Gurieva, S.D. (2010). Acculturation as an identity crisis. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta. Sotsiologiya = Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*, (1), 268–279. (In Russ.)

Kovaleva, A.I. (2019). Varieties of social identity: approaches to classification. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*, (4), 89–103. (In Russ.)

Krogius, N.V. (1976). *Personality in conflict*. Saratov: GSU Publ. (In Russ.)

Kuznetsova, L.E., Lubchenko, A.A. (2017). Socio-psychological factors in the formation of prevailing strategies of behavior in conflict. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, (10), 372–374. (In Russ.)

Lemay, Jr.E.P., Ashmore, R.D. (2004). Reactions to perceived categorization by others during the transition to college: internalization and self-verification processes. *Group Processes & Intergroup Relations*, (7), 173–187.

Litvin, V.V., Tallibulina, M.T. (2022). Strategies of personality behavior in conflict and their relationship to cognitive attitudes and decision-making style. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya “Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika” = Bulletin of the Udmurt University. The Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 32(3), 256–267. (In Russ.)

Loshkareva-Imgrunt, S.I. (2013). “Identity” and “Identification”: semantic facets of concepts. *Sotsial’no-gumanitarnye znaniya = Social and Humanitarian Knowledge*, (11), 89–95. (In Russ.)

Mansurov, N.S. (1970). *Social psychology on the causes of personality conflict*. In: On the issue of social and psychological foundations of social psychotherapy. Moscow: CSA Publ.

Nureeva, L.K. (2016). Theoretical and methodological aspects of conflict research in foreign psychology. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, (21), 837–839. (In Russ.)

Panina, E.A. (2015). Factors influencing the choice of conflict behavior style in primary school children. In: I.A. Baeva, L.A. Gayazova, (eds.). *Psychological support for the safety of the school’s educational environment in the context of the introduction*

of new educational and professional standards. (pp. 66–69). Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.)

Petrov, I.F. (2021). Identification as a socially determined choice of belonging to a certain group. *ESto*, (7), 21–27. (In Russ.)

Petrova, E.G. (2015). Features of choosing a style of behavior in conflict in the student environment. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova = Bulletin of the A.P. Chekhov Taganrog Institute*, (2), 283–288. (In Russ.)

Prokhorova, V.V. (2023). The influence of the type of personality temperament on the choice of a conflict behavior style. *Skif. Voprosy studentcheskoi nauki = Skif. Student Science Issues*, (6), 45–50. (In Russ.)

Scott, J.G. (2003). Conflictology: choosing a style of behavior appropriate to the conflict situation. In: N.I. Leonov, (ed.). *Conflictology: A Textbook*. (pp. 189–206). Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ; Voronezh: «MODEK» Publ. (In Russ.)

Shelekhov, I.L., Belozerova, G.V., Martynova, A.I. (2016). Personality and intrapersonal conflict in the concepts of Freudianism and classical psychoanalysis. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*, (1), 9–20. (In Russ.)

Shibutani, T. (1961). *Social psychology: An integrative interpretation*. Rostov-on-Don: Feniks Publ. (In Russ.)

Sidorenkov, A.V., Obukhova, Yu.V., Eribekyan, A.A., Ignatov, D.S. (2024). The role of group size and composition of work groups in the implementation of their functions in relation to group members. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*, 21(2), 151–168. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.2.9>

Soldatova, G.U., Gasimov, A.F. (2019). Development and testing of a methodology for evaluating negotiation style (MOPS). *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 12(3), 92–104. (In Russ.)

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 65–93.

Thomas, K.W., Kilmann, R.H. (1974). Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. URL: [http://www.umt.edu/mansfield/twowayexchange/Thomas Kilman Conflict Styles.pdf](http://www.umt.edu/mansfield/twowayexchange/Thomas%20Kilman%20Conflict%20Styles.pdf) (accessed: 22.08.2024).

Trafimow, D., Finlay, K.A. (2001). The accessibility of group memberships. *The Journal of Social Psychology*, 141(1), 509–522.

Tsvetkov, V.L., Starostin, S.N. (2011). The professional identity of the Department of Internal Affairs employees and its influence on the choice of behavior strategies in office conflicts. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh = Psychopedagogy in Law Enforcement*, (1), 3–14. (In Russ.)

Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. London: Blackwell Publ.

Worchel, S., Morales, J.F., Páez, D., Deschamps, J. (1998). *Social Identity: International Perspectives*. London: Sage Publ.

Zinchenko, Yu.P., Pervichko, E.I. (2016). Clinical-psychological study of emotion regulation: A cultural-activity approach. *Voprosy Psikhologii*, (3), 41–57

Гасимов, А.Ф., Просылова, У.С.

Принадлежность к группе как фактор выбора стиля поведения в конфликте у молодых...

Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2026. Т. 49, № 2

Zubova, L.V., Kirienko, A.A. (2021). Psychology of conflict: a textbook. Orenburg: Orenburg State University Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Антон Фаритович Гасимов, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, gasimov.anton@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1493-8692>

Ульяна Сергеевна Просылова, студент кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, ulyana.pros@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-6157-7137>

ABOUT THE AUTHORS

Anton F. Gasimov, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, gasimov.anton@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1493-8692>

Ulyana S. Prosylova, Student, Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ulyana.pros@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-6157-7137>

Поступила 22.08.2024. Получена после доработки 25.11.2024. Принята в печать 20.02.2026.

Received 22.08.2024. Revised 25.11.2024. Accepted 20.02.2026.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-26-15>
УДК/UDC 159.9.072.432

Перфекционизм и коннотативные характеристики личного идеала у подростков с признаками интеллектуальной одаренности

Г.Ф. Шакирова¹ ✉, А.С. Третьякова²

¹ Казанский федеральный университет, Казань, Российская Федерация

² Академия образования «Сократ будущего», Казань, Российская Федерация

✉ gushaki@yandex.ru

Резюме

Актуальность. В области психологии одаренности сохраняется потребность в уточнении представлений о том, как перфекционистские установки сопряжены с внутренними ориентирами подростков, определяющими их отношение к достижениям и саморазвитию. Особое значение имеет изучение коннотативных характеристик личного идеала, которые отражают глубинные ценностные ориентиры и могут способствовать либо развитию, либо дезадаптации учащихся с признаками интеллектуальной одаренности. **Цель.** Проанализировать взаимосвязи между уровнями и типами перфекционизма с коннотативными характеристиками личного идеала у подростков с признаками интеллектуальной одаренности.

Выборка. В исследовании приняли участие 92 учащихся общеобразовательных организаций с признаками интеллектуальной одаренности ($M_{\text{возраст}} = 14,5$; $SD = 0,85$).

Методы. Использовались: «Многомерная шкала перфекционизма» (MPS), методика «Личностный дифференциал» для определения коннотативных характеристик личного идеала, опросник «Меня вдохновляют...».

Результаты. Установлено, что наибольшую выраженность имеют социально предписанный и ориентированный на себя типы перфекционизма. Характеристики личного идеала по параметрам оценки, силы и активности имеют положительные связи с показателями перфекционизма. Сравнение групп показало, что подростки с высоким уровнем перфекционизма склонны описывать личный идеал как более сильный и положительный. Полученные данные согласуются с зарубежными и отечественными представлениями



о двойственной природе перфекционизма, демонстрируя его связь с системой личностных ориентиров подростков.

Выводы. Анализ коннотативных характеристик личного идеала в контексте перфекционизма позволяет глубже понять механизмы становления ценностно-мотивационной сферы подростков с признаками интеллектуальной одаренности. Полученные результаты имеют практическую значимость для школьных психологов, педагогов и специалистов по сопровождению одаренности, так как они указывают на важность своевременной профилактики дезадаптивных форм перфекционизма и поддержки конструктивных устремлений учащихся.

Ключевые слова: перфекционизм, личный идеал, коннотативные характеристики, интеллектуальная одаренность, подростки

Для цитирования: Шакирова, Г.Ф., Третьякова, А.С. (2026). Перфекционизм и коннотативные характеристики личного идеала у подростков с признаками интеллектуальной одаренности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(2), 112–127. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-15>

Perfectionism and Connotative Characteristics of the Personal Ideal in Adolescents with Signs of Intellectual Giftedness

Gulshat F. Shakirova ¹✉, Anna S. Tretyakova ²

¹ Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation

² Academy of Education “Socrates of the Future”, Kazan, Russian Federation

✉ gushaki@yandex.ru

Abstract

Background. In the field of giftedness psychology, there remains a need to clarify how perfectionistic tendencies are linked to adolescents' internal reference points that shape their attitudes toward achievement and self-development. The study of the connotative characteristics of the personal ideal, which reflect deep value orientations may either foster development or lead to maladaptation among intellectually gifted students — and is of particular importance.

Objective. The study aims to identify the relationships between different types of perfectionism and the connotative characteristics of adolescents' personal ideal in a sample of students with the signs of intellectual giftedness.

Study Participants. The study involved 92 adolescents with signs of intellectual giftedness ($M_{age} = 14.5$; $SD = 0.85$).

Methods. The instruments included the Multidimensional Perfectionism Scale (MPS), the Personal Differential technique to assess the connotative characteristics of the personal ideal, and the questionnaire “I am inspired by...”.

Results. The findings revealed that socially prescribed and self-oriented perfectionism were the most pronounced. The characteristics of the personal ideal on the scales of evaluation, strength, and activity correlate positively with perfectionism indicators. Group comparisons showed that adolescents with high levels of perfectionism tended to describe their personal ideal as stronger and more positive. These results are consistent with both international and Russian research on the dual nature of perfectionism, demonstrating its connection with adolescents’ systems of personal orientations.

Conclusions. Analysing the connotative characteristics of the personal ideal in the context of perfectionism provides deeper insight into the mechanisms underlying the development of value-motivational spheres in gifted adolescents. The results have practical implications for school psychologists, educators, and specialists supporting giftedness in education, highlighting the importance of preventing maladaptive forms of perfectionism and supporting constructive aspirations in students.

Keywords: perfectionism, personal ideal, connotative characteristics, intellectual giftedness, adolescents

For citation: Shakirova, G.F., Tretyakova, A.S. (2026). Perfectionism and connotative characteristics of the personal ideal in adolescents with signs of intellectual giftedness. *Lomonosov Psychology Journal*, 49(2), 112–127. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-15>

Введение

Перфекционизм на протяжении длительного времени является предметом научного интереса исследователей в области психологии личности. Уже в ранних психоаналитических теориях прослеживалась идея о стремлении человека к идеалу как важной движущей силе личности. Так, З. Фрейд связывал тенденции к перфекционизму с формированием сверх-Я и внутренними моральными требованиями, а А. Адлер рассматривал их через призму стремления к совершенству и компенсации чувства неполноценности (Фрейд, 2025; Adler, 1998). В дальнейшем К. Хорни и К.Г. Юнг также подчеркивали

амбивалентность идеала: с одной стороны, он может быть ресурсом личностного развития, с другой — источником внутреннего конфликта. Эти ранние идеи заложили основу для более детального изучения феномена в XX в. (Хорни, 2021; Jung, 1981).

Первое научное определение перфекционизма как психологического конструкта принадлежит М. Холлендеру, который связывал его с чрезмерно высокими требованиями и самокритичностью (Hollender, 1965). В 1980–1990-е гг. были разработаны многомерные модели перфекционизма. Наиболее влиятельными стали модель Р. Фроста с соавторами и концепция П. Хьюитта и Г. Флетта (Frost et al., 1990; Hewitt, Flett, 2004). Первая выделила ключевые измерения перфекционизма — личностные стандарты, озабоченность ошибками, родительские ожидания, организация и др. Вторая систематизировала феномен в три типа: перфекционизм, направленный на себя, перфекционизм, ориентированный на других, и социально предписанный перфекционизм. Эти подходы стали методологической основой для большинства последующих исследований.

Современные концепции рассматривают перфекционизм как неоднородный феномен, включающий как адаптивные, так и дезадаптивные компоненты. Зарубежные авторы указывают на его двойственную роль: конструктивные проявления связаны с мотивацией достижения, настойчивостью и высокой академической успешностью, тогда как деструктивные сопровождаются тревожностью, прокрастинацией и снижением субъективного благополучия (Stoeber, Otto, 2006; Flett, 2023). Российские исследователи также акцентируют внимание на необходимости разграничения конструктивного и деструктивного перфекционизма, подчеркивая, что именно баланс между ними определяет траекторию личностного развития (Гаранян, 2009; Ларских, 2013).

Особую актуальность изучение перфекционизма приобретает в связи с проблематикой одаренности. Согласно «Рабочей концепции одаренности» (Богоявленская и др., 2003), одаренные дети характеризуются высокой познавательной активностью и мотивацией достижения, однако именно у них наиболее остро проявляются риски перфекционизма. Исследования показывают, что подростки с признаками интеллектуальной одаренности чаще предъявляют к себе завышенные требования, стремятся соответствовать социальным ожиданиям и демонстрируют повышенную чувствительность к ошибкам (Frost et al., 1990; Зимняя, 2009; Damian et al., 2013). С другой стороны, развитая самоэффективность и ориентация на внутренние стандарты

могут выступать факторами устойчивости и поддерживать высокую учебную мотивацию (Бандура, 2000; Гордеева, 2015). В зарубежных работах также подчеркивается, что перфекционизм у одаренных детей может иметь как защитный, так и деструктивный характер (Cross, Cross, 2018).

Несмотря на широкий интерес к перфекционизму в контексте одаренности, сравнительно мало исследований посвящено его связи с системой ценностных и идеальных представлений подростков. В классической традиции идеал рассматривался как регулятивный образ, способный направлять деятельность и формировать жизненные стратегии (Выготский, 2025; Леонтьев, 2016). Этот регулятивный образ находит эмпирическое воплощение в образах значимых фигур, которые подростки воспринимают как образцы для подражания, — именно эти фигуры становятся носителями ценностных характеристик, которые ребенок стремится в себе развить. Современные исследования подтверждают, что такие образы выполняют ключевую роль как источники вдохновения и влияют на самоопределение подростков (Erikson, 2019; Chen et al., 2016). Однако у одаренных учащихся эти образы могут приобретать особое значение, поскольку они связаны с высоким уровнем требований к себе и к окружающим.

Отдельные работы затрагивали тему идеалов у подростков, но чаще в контексте нравственного развития и формирования ценностных ориентаций (Новгородова, 2016; Петров, Саламатина, 2021). Систематического анализа связи перфекционизма с коннотативными характеристиками личного идеала — его эмоциональной оценки, силы и активности — в литературе практически нет. Таким образом, существует заметный пробел, касающийся понимания того, как разные типы перфекционизма соотносятся с образом личного идеала у подростков с признаками интеллектуальной одаренности.

Цель исследования — проанализировать взаимосвязи между уровнями и типами перфекционизма, коннотативными характеристиками личного идеала и проявления источников вдохновения у подростков с признаками интеллектуальной одаренности.

Исследовательские вопросы:

1. Каковы особенности выраженности компонентов перфекционизма и коннотативных характеристик личного идеала у подростков с признаками интеллектуальной одаренности?

2. Существуют ли статистически значимые взаимосвязи между компонентами перфекционизма и коннотативными характери-

ками личного идеала у подростков с признаками интеллектуальной одаренности?

3. Каким образом перфекционизм связан с выбором источников вдохновения у подростков с признаками интеллектуальной одаренности?

Выборка

В исследовании приняли участие 92 подростка общеобразовательных организаций ($M_{\text{возраст}} = 14,5$, $SD = 0,85$) с признаками интеллектуальной одаренности. Отбор участников осуществлялся точечно в течение двух лет на базе специализированных образовательных программ для детей с высокими академическими результатами. Признаки интеллектуальной одаренности определялись на основании:

1) рекомендаций педагогов и школьных психологов, основанных на стабильных высоких учебных достижениях по математике и/или гуманитарным предметам (по итогам последних двух лет);

2) результатов участия в предметных олимпиадах и конкурсах (муниципальный этап и выше) за последние два учебных года;

3) профиля обучения — зачисление в классы с углубленным изучением предметов и/или в специализированные школы/лицеи, где предусмотрена дополнительная программа для учащихся с высокими способностями.

Состав выборки по полу: 72% девушки, 28% юноши. Дисбаланс по полу отражен в разделе «Ограничения исследования».

Исследование проводилось в соответствии с этическими стандартами психологических исследований. Все участники и их законные представители дали информированное согласие на участие, данные обрабатывались анонимно.

Методы исследования

1. Многомерная шкала перфекционизма (Multidimensional Perfectionism Scale П. Хьюита, Г. Флетта; адаптация И.И. Грачевой (Грачева, 2006)) применялась для оценки трех компонентов перфекционизма: перфекционизм, направленный на себя, перфекционизм, ориентированный на других, и социально предписанный перфекционизм.

2. Личностный дифференциал (Бажин, Эткинд, 1983) использовался для оценки коннотативных характеристик личного идеала. Под личным идеалом понималась значимая фигура — реальная или

воображаемая, выбранная самим подростком. Респонденты оценивали ее по трем факторам: «оценка» (положительная или отрицательная эмоциональная окраска), «сила» (волевые качества) и «активность» (энергичность, открытость). Эти параметры позволили операционализировать представления об идеале через эмоционально-оценочные характеристики, а не через более широкие категории ценностей.

3. Методика «Меня вдохновляют...», разработанная командой образовательного проекта «Тукей» г. Ижевск в 2021 г. применялась для выявления и классификации источников вдохновения. Участникам предлагалось назвать людей, персонажей или образы, которые их вдохновляют. Далее ответы категоризировались (реальные люди, литературные и киногерои, исторические фигуры, воображаемые персонажи и др.), после чего проводился количественный анализ частоты упоминаний в группах с высоким, средним и низким уровнем перфекционизма и сопоставление с данными по шкалам перфекционизма и коннотативным характеристикам идеала.

Таким образом, сочетание стандартизированного опросника перфекционизма и двух методик, направленных на изучение образа идеала, позволило выйти за рамки традиционных самоотчетных данных и выявить, каким образом личностные стандарты связаны с эмоционально-оценочной сферой и системой идеальных представлений подростков с признаками интеллектуальной одаренности.

На этапе подготовки данных проверялись предпосылки параметрического анализа: нормальность распределения переменных (тест Шапиро — Уилка) и гомогенность дисперсий (тест Левена). Так как предпосылки нормальности и однородности дисперсий в ряде случаев не выполнялись, для анализа использовались непараметрические критерии.

Для сравнения групп использовали критерий Краскела — Уоллиса.

Корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента Спирмена, учитывая отклонение распределения от нормального и преимущественно порядковый уровень данных.

Для описательного анализа уровни перфекционизма (низкий, средний, высокий) определялись на основе нормативных данных русскоязычной адаптации Multidimensional Perfectionism Scale (Грачева, 2006) с учетом возраста участников:

- высокий уровень — значения выше +1 SD от среднего нормативного показателя;
- низкий уровень — ниже -1 SD;

– средний уровень — в пределах ± 1 SD.

В статистическом анализе использовались непрерывные показатели (сырые баллы по шкалам), что позволяло сохранить точность и полноту информации.

Для проверки различий в распределении категориальных данных (например, источников вдохновения) в зависимости от уровня перфекционизма применялся χ^2 -критерий Пирсона.

Результаты исследования

1. Описательная статистика по шкалам перфекционизма и коннотативных характеристик личного идеала

В Таблице 1 представлены средние значения (M), стандартные отклонения (SD), минимальные и максимальные значения по трем шкалам перфекционизма и трем факторам, отражающим коннотативные характеристики личного идеала.

Таблица 1

Описательная статистика по показателям перфекционизма и коннотативным характеристикам личного идеала

	M	SD	Min	Max
Перфекционизм, направленный на себя	56,3	8,4	38	75
Перфекционизм, ориентированный на других	49,1	9,2	30	70
Социально предписанный перфекционизм	52,7	10,1	28	76
Фактор «Оценка»	7,8	1,1	5,0	10,0
Фактор «Сила»	7,5	1,3	4,5	10,0
Фактор «Активность»	7,1	1,4	4,0	9,8

Table 1

Descriptive statistics for perfectionism indicators and connotative characteristics of the personal ideal

	M	SD	Min	Max
Self-Oriented Perfectionism	56.3	8.4	38	75
Other-Oriented Perfectionism	49.1	9.2	30	70
Socially Prescribed Perfectionism	52.7	10.1	28	76
Evaluation Factor	7.8	1.1	5.0	10.0
Strength Factor	7.5	1.3	4.5	10.0
Activity Factor	7.1	1.4	4.0	9.8

2. Корреляционные связи между компонентами перфекционизма и характеристиками образа идеала

В Таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа между тремя шкалами перфекционизма и тремя факторами личного дифференциала, которые отражают коннотативные характеристики личного идеала.

Таблица 2

Корреляции между компонентами перфекционизма и коннотативными характеристиками идеала

Компоненты перфекционизма	Факторы личного дифференциала		
	Оценка	Сила	Активность
Перфекционизм, ориентированный на себя	0,34**	0,21*	0,18
Перфекционизм, ориентированный на других	0,11	0,25*	0,09
Социально предписанный перфекционизм	0,28*	0,19	0,12

Примечание. * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

Table 2

Correlations between perfectionism components and connotative characteristics of the personal ideal

Perfectionism components	Personal differential factors		
	Evaluation	Strength	Activity
Self-Oriented Perfectionism	0.34**	0.21*	0.18
Other-Oriented Perfectionism	0.11	0.25*	0.09
Socially Prescribed Perfectionism	0.28*	0.19	0.12

Note. * — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$.

Полученные связи носят умеренный положительный характер, что указывает на тенденцию подростков с более высоким уровнем перфекционизма оценивать коннотативные характеристики личного идеала как более сильные и положительные.

3. Анализ данных методики «Меня вдохновляют...»

В Таблице 3 представлены результаты анализа сопряженности между уровнями перфекционизма, ориентированного на себя, и источниками вдохновения у подростков с признаками интеллектуальной одаренности.

Таблица 3

Сопряженность уровней перфекционизма, ориентированного на себя, и категорий источников вдохновения

Категории источников вдохновения	Низкий уровень, n (%)	Средний уровень, n (%)	Высокий уровень, n (%)	Всего, n (%)
Реальные люди	7 (22)	11 (30)	16 (55)	34 (36)
Исторические личности	11 (34)	12 (33)	4 (14)	27 (28)
Вымышленные персонажи	10 (31)	9 (25)	1 (3)	20 (20)
Творческие фигуры	4 (13)	5 (12)	6 (21)	15 (16)
Итого	32 (100)	37 (100)	27 (100)	96 (100)

Примечание. $\chi^2 = 9,84, p = 0,043$.

Table 3

Contingency table of levels of self-oriented perfectionism and categories of inspirational figures

Categories of inspirational figures	Low level, n (%)	Medium level, n (%)	High level, n (%)	Total, n (%)
Real people	7 (22)	11 (30)	16 (55)	34 (36)
Historical figures	11 (34)	12 (33)	4 (14)	27 (28)
Fictional characters	10 (31)	9 (25)	1 (3)	20 (20)
Creative figures	4 (13)	5 (12)	6 (21)	15 (16)
Total	32 (100)	37 (100)	27 (100)	96 (100)

Note. $\chi^2 = 9.84, p = 0.043$.

Были выделены основные категории источников вдохновения: реальные люди (36%), исторические личности (28%), вымышленные персонажи (20%), творческие фигуры (музыканты, художники и др.) — 16%.

Результаты показали, что подростки с признаками интеллектуальной одаренности с высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на себя, чаще выбирали в качестве вдохновляющих фигур реальных людей, тогда как при среднем и низком уровне перфекционизма, ориентированного на себя, преобладали вымышленные персонажи и исторические личности ($\chi^2 = 9,84, p = 0,043$).

Обсуждение результатов

Целью данного исследования было выявление взаимосвязей между компонентами перфекционизма и коннотативными характеристиками личного идеала у подростков с признаками интеллектуальной одаренности, а также проявление источников вдохновения у подростков с признаками интеллектуальной одаренности.

1. Наибольшую выраженность у выборки имеют показатели перфекционизма, направленного на себя. Этот результат согласуется с теоретическими представлениями о том, что подростки с признаками интеллектуальной одаренности чаще ориентируются на внутренние стандарты и предъявляют к себе завышенные требования (Frost et al., 1990; Богоявленская и др., 2003). Подобный тип перфекционизма может выполнять функцию ресурса, поскольку связан с высоким уровнем мотивации достижения и устойчивым стремлением к развитию (Stoeber, Otto, 2006).

2. Корреляционный анализ показал положительные связи между перфекционизмом, направленным на себя, и фактором «оценка» в коннотативных характеристиках личного идеала. Это свидетельствует о том, что подростки с высокими внутренними стандартами склонны приписывать своим идеалам более позитивные эмоциональные качества. Таким образом, личный идеал в коннотативном измерении становится регулятивным ориентиром, поддерживающим конструктивные формы перфекционизма.

Вместе с тем проявилась положительная слабая связь между социально предписанным перфекционизмом и фактором «оценка». Этот факт указывает на амбивалентность данной формы: с одной стороны, подростки ориентируются на социальные образцы, с другой — низкие значения по факторам «сила» и «активность» свидетельствуют о меньшей автономности и внутренней значимости выбранных идеалов. Подобные результаты подтверждают риск деструктивных последствий социально предписанного перфекционизма, включая тревожность и зависимость от чужих ожиданий (Hewitt, Flett, 2004; Damian et al., 2013).

3. Результаты анализа данных по методике «Меня вдохновляют...» свидетельствуют о наличии статистически значимой связи между уровнем перфекционизма, ориентированного на себя, и характером источников вдохновения у подростков с признаками интеллектуальной одаренности ($\chi^2 = 9,84$; $p = 0,043$). В структуре источников вдохновения были выделены четыре категории: реальные

люди, исторические личности, вымышленные персонажи и творческие фигуры. Установлено, что при высоком уровне перфекционизма, направленного на себя, подростки достоверно чаще выбирают в качестве источников вдохновения реальных людей. Данный результат может указывать на ориентацию на социально доступные и наблюдаемые образцы, выполняющие функцию конкретных референтных ориентиров в процессе личностного и интеллектуального развития. При среднем и низком уровнях перфекционизма, ориентированного на себя, преобладает выбор вымышленных персонажей и исторических личностей. Подобная направленность может отражать обращение к более абстрактным и идеализированным образам, выполняющим преимущественно мотивационно-эмоциональную функцию и в меньшей степени связанным с непосредственной регуляцией деятельности.

Таким образом, выявленные взаимосвязи показывают, что выбор личного идеала с позитивными коннотативными характеристиками может способствовать развитию адаптивных форм перфекционизма у подростков с признаками интеллектуальной одаренности. В то же время чрезмерная ориентация на социально предписанные идеалы повышает риск дезадаптивных проявлений.

Следует отметить ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации полученных результатов. Во-первых, в исследовании отсутствовала контрольная группа подростков без признаков интеллектуальной одаренности, что ограничивает возможность прямых сравнений. Во-вторых, выборка имела дисбаланс по полу (72% девушек), что может отражаться на специфике выявленных связей.

Выводы

1. Подростки с признаками интеллектуальной одаренности демонстрируют преимущественно высокий уровень перфекционизма, направленного на себя. Этот тип проявляется чаще и играет центральную роль в их системе саморегуляции.

2. Коннотативные характеристики личного идеала в большей степени отражаются в факторе «оценка», тогда как факторы «сила» и «активность» не демонстрируют существенных различий между группами. Это указывает на ведущую роль эмоционально-оценочного компонента идеала в подростковом возрасте.

3. Перфекционизм, ориентированный на себя, связан с источниками вдохновения, что отражается в мотивационно-регулятивных ориентирах подростков с признаками интеллектуальной одаренности.

Практическое применение

Результаты исследования дают возможность для более адресной психологической поддержки подростков с признаками интеллектуальной одаренности, а именно позволяют учитывать специфику связей между типами перфекционизма и коннотативными характеристиками личного идеала при разработке программ сопровождения. Это знание может быть применено в школьной психологической службе — для раннего выявления риска дезадаптивных форм перфекционизма и построения индивидуальных траекторий развития; в педагогической практике — для формирования адекватных ожиданий и поддержания конструктивной учебной мотивации; в консультативной работе — для профилактики тревожности, эмоционального выгорания и искаженного отношения к ошибкам. В программах развития одаренности понимание этих связей помогает укреплять внутреннюю мотивацию и формировать более устойчивое и сбалансированное самоотношение у подростков.

Список литературы

- Бажин, Е.Ф., Эткин, А.М. (1983). Личностный дифференциал: методические рекомендации. Ленинград: Изд-во НИПНИ им. Бехтерева.
- Бандура, А. (2000). Теория социального научения. Санкт-Петербург: Изд-во «Евразия».
- Богоявленская, Д.Б., Шадриков, В.Д., Бабаева, Ю.Д., Брушлинский, А.В., Дружинин, В.Н., Ильясов, И.И., Калиш, И.В., Лейтес, Н.С., Матюшкин, А.М., Мелик-Пашаев, А.А., Панов, В.И., Ушаков, В.Д., Холодная, М.А., Шумакова, Н.Б., Юркевич, В.С. (2003). Рабочая концепция одаренности (2-е изд., расш. и перераб.). Москва: Изд-во МГППУ.
- Выготский, Л.С. (2025). Психология развития: Избранные работы. Москва: Изд-во «Юрайт».
- Гараян, Н.Г. (2009). Типологический подход к изучению перфекционизма. *Вопросы психологии*, (6), 52–60.
- Гордеева, Т.О. (2015). Психология мотивации достижения. Москва: Изд-во «Смысл».
- Грачева, И.И. (2006). Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта. *Психологический журнал*, 27(6), 73–81.
- Зимняя, И.А. (2009). Учебная деятельность — специфический вид деятельности. *Инновационные проекты и программы в образовании*, (6), 4–13.
- Ларских, М.В. (2013). Феномен конструктивного перфекционизма в контексте акмеологии. *Акмеология*, (4), 67–72.
- Леонтьев, Д.А. (2016). Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, (62), 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>

Новгородова, Е.Ф. (2016). Перфекционизм как результат завышенных социальных ожиданий от одаренных учащихся. *Социальные явления*, (3), 105–109. URL: <https://journal.socialphenomena.org/index.php/soph/article/view/28> (дата обращения: 23.01.2026).

Петров, А.А., Саламатина, О.В. (2021). Сопровождение одаренных детей. *Молодой ученый*, (49), 407–409. URL: <https://moluch.ru/archive/391/86274/> (дата обращения: 23.01.2026).

Фрейд, З. (2025). Введение в психоанализ. Санкт-Петербург: Изд-во «Азбука».

Хорни, К. (2021). Невроз и личностный рост: борьба за самореализацию. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Adler, A. (1998). *Understanding human nature*. Center City: Hazelden Publ.

Chen, B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Van Petegem, S., Beyers, W. (2016). Where Do the Cultural Differences in Dynamics of Controlling Parenting Lie? Adolescents as Active Agents in the Perception of and Coping with Parental Behavior. *Psychologica Belgica*, 56(3), 169–192. <https://doi.org/10.5334/pb.306>

Cross, T.L., Cross, J.R. (2018). *Suicide among gifted children and adolescents: Understanding the suicidal mind* (2nd ed.). Waco: Prufrock Press.

Damian, L.E., Stoeber, J., Negru, O., Baban, A. (2013). Perfectionism and achievement goals in young gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 239–251. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>

Erikson, E. (2019). Identity formation in adolescence. *Journal of Developmental Psychology*, 42(2), 55–72.

Flett, G. (2023). Perfectionism and psychological well-being: New perspectives. *Canadian Journal of Psychology*, 48(1), 101–120.

Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>

Hewitt, P.L., Flett, G.L. (2004). *Multidimensional perfectionism scale: Manual*. North York: Multi-Health Systems Publ.

Hollender, M.H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94–103. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(65\)80016-5](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(65)80016-5)

Jung, C.G. (1981). *The development of personality*. Princeton: Princeton University Press.

Stoeber, J., Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

References

Adler, A. (1998). *Understanding human nature*. Center City: Hazelden Publ.

Bazhin, E.F., Etkind, A.M. (1983). *Personal differential: methodological recommendations*. Leningrad: Bekhterev Psychoneurological Research Institute Press. (In Russ.)

Bandura, A. (2000). Social learning theory. Saint Petersburg: Evraziya Publ. (In Russ.)

Bogoyavlenskaya, D.B., Shadrikov, V.D., Babaeva, Yu.D., Brushlinskii, A.V., Druzhinin, V.N., Il'yasov, I.I., Kalish, I.V., Leites, N.S., Matyushkin, A.M., Melik-Pashaev, A.A., Panov, V.I., Ushakov, V.D., Kholodnaya, M.A., Shumakova, N.B., Yurkevich, V.S. (2003). Working concept of giftedness (2nd ed., expanded and revised). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education Press. (In Russ.)

Chen, B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Van Petegem, S., Beyers, W. (2016). Where Do the Cultural Differences in Dynamics of Controlling Parenting Lie? Adolescents as Active Agents in the Perception of and Coping with Parental Behavior. *Psychologica Belgica*, 56(3), 169–192. <https://doi.org/10.5334/pb.306>

Cross, T.L., Cross, J.R. (2018). Suicide among gifted children and adolescents: Understanding the suicidal mind (2nd ed.). Waco: Prufrock Press.

Damian, L.E., Stoeber, J., Negru, O., Baban, A. (2013). Perfectionism and achievement goals in young gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 239–251. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>

Erikson, E. (2019). Identity formation in adolescence. *Journal of Developmental Psychology*, 42(2), 55–72.

Flett, G. (2023). Perfectionism and psychological well-being: New perspectives. *Canadian Journal of Psychology*, 48(1), 101–120.

Freud, Z. (2025). Introduction to psychoanalysis. Saint Petersburg: Azbuka Publ. (In Russ.)

Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>

Garanian, N.G. (2009). Typological approach to the study of perfectionism. *Voprosy Psikhologii*, (6), 52–60. (In Russ.)

Gordeeva, T.O. (2015). Psychology of achievement motivation. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Gracheva, I.I. (2006). Adaptation of the “Multidimensional Perfectionism Scale” by P. Hewitt and G. Flett. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 27(6), 73–81. (In Russ.)

Hewitt, P.L., Flett, G.L. (2004). Multidimensional perfectionism scale: Manual. North York: Multi-Health Systems Publ.

Hollender, M.H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94–103. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(65\)80016-5](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(65)80016-5)

Horney, K. (2021). Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Jung, C.G. (1981). The development of personality. Princeton: Princeton University Press.

Larskikh, M.V. (2013). The phenomenon of constructive perfectionism in the context of acmeology. *Akmeologiya = Acmeology*, (4), 67–72. (In Russ.)

Leontiev, D.A. (2016). Self-regulation, resources and personal potential. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*, (62), 18–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>

Novgorodova, E.F. (2016). Perfectionism as a result of high social expectations from gifted students. *Sotsial'nye yavleniya = Social Phenomena Journal*, (3), 105–109. (In Russ.). URL: <https://journal.socialphenomena.org/index.php/soph/article/view/28> (accessed: 01.23.2026).

Petrov, A.A., Salamatina, O.V. (2021). Support for gifted children. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, (49), 407–409. (In Russ.). URL: <https://moluch.ru/archive/391/86274/> (accessed: 01.23.2026).

Stoeber, J., Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

Vygotsky, L.S. (2025). Developmental psychology: Selected works. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Zimnyaya, I.A. (2009). Learning activity as a specific type of activity. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*, (6), 4–13. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гульшат Фиразовна Шакирова, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования Казанского федерального университета, Казань, Российская Федерация, gushaki@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-0164-7263>

Анна Сергеевна Третьякова, директор Академии образования «Сократ будущего», Казань, Российская Федерация, tretyakovanna27@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-1801-8830>

ABOUT THE AUTHORS

Gulshat F. Shakirova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Department of Educational Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation, gushaki@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-0164-7263>

Anna S. Tretyakova, Director of Socrates Academy of Future Education, Kazan, Russian Federation, tretyakovanna27@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-1801-8830>


Поступила 07.07.2025. Получена после доработки 17.09.2025. Принята в печать 05.02.2026.

Received 07.07.2025. Revised 17.09.2025. Accepted 05.02.2026.


МЕТОДИКА / METHODS

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-26-16>
УДК/UDC 316.6

Экспресс-методика исследования конструкторов идентичности российской молодежи: разработка и апробация

С.Д. Гуриева, А.Ю. Зинина , А.В. Мальцева,
Н.Е. Шилкина

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург,
Российская Федерация

 anna.zinina@spbu.ru

Резюме

Актуальность. Современные социокультурные трансформации усиливают необходимость разработки кратких и валидных инструментов комплексной диагностики идентичности личности, особенно в молодежной среде как наиболее восприимчивой к социальным изменениям. «Экспресс-методика исследования конструкторов идентичности российской молодежи» разработана как модульная методика для эмпирического изучения идентичности молодежи в современной России.

Цель. Целью работы являлась пилотная апробация авторской методики, включающая подтверждение ее базовой структуры и внутренней согласованности субшкал.

Выборка. В исследовании приняли участие 475 респондентов в возрасте от 18 до 35 лет ($M = 26,8$, $SD = 2,4$) из разных регионов России; 58% — женщины, 42% — мужчины.

Методы. Для первичной оценки валидности экспресс-методики использовались: коэффициент внутренней согласованности (α Кронбаха), конфирматорный факторный анализ (CFA), корреляционный анализ Пирсона для проверки конвергентной валидности.

Результаты. На этапе первичной апробации шесть из десяти субшкал показали приемлемую внутреннюю согласованность (α Кронбаха $\geq 0,60$), четыре из них — уровень надежности выше 0,70, что соответствует исследовательским стандартам. Конфирматорный факторный анализ подтвердил конструктивную валидность большинства субшкал (CFI и $TLI > 0,95$,

RMSEA < 0,08). Межшкальные корреляции выявили значимые положительные связи между содержательно близкими конструкторами идентичности, подтверждая конвергентную валидность. Ряд субшкал и отдельных утверждений потребовали уточнения и доработки.

Выводы. Первичные результаты подтверждают полезность экспресс-методики для изучения конструкторов идентичности молодежи. Вместе с тем выявленные ограничения подчеркивают необходимость уточнения отдельных формулировок и анализа показателей внешней валидности и тест-ретестовой надежности, что является целью следующих исследований.

Ключевые слова: идентичность, конструкторы идентичности, молодежь, модульная экспресс-методика, пилотное тестирование, поведенческие стратегии

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Санкт-Петербургского государственного университета, проект № 124032600013-2, тема проекта «Моделирование устойчивых конструкторов гражданской идентичности российской молодежи как механизма трансфера духовно-нравственных ценностей».

Для цитирования: Гуриева, С.Д., Зинина, А.Ю., Мальцева, А.В., Шилкина, Н.Е. (2026). Экспресс-методика исследования конструкторов идентичности российской молодежи: разработка и апробация. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(2), 128–160. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-16>

Express Technique for Studying Identity Constructs of Russian Youth: Development and Testing

Svetlana D. Gurieva, Anna Yu. Zinina✉, Anna V. Maltseva, Natalya E. Shilkina

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation

✉ anna.zinina@spbu.ru

Abstract

Background. Modern sociocultural transformations increase the need for brief and valid tools for comprehensive identity diagnosis, especially among youth, who are most susceptible to social changes. The “Express Technique for the Study of Identity Constructs of Russian Youth” is currently under development as a modular technique for the empirical study of youth identity in contemporary Russia.

Objective. The first stage of testing the author's technique including confirmation of its basic structure and the internal consistency of its subscales is the scope of this study.

Study Participants. The study involved 475 participants aged 18 to 35 years ($M = 26.8$, $SD = 2.4$) from various regions of Russia, 58% of the respondents were female and 42% of the sample were male.

Methods. For the initial evaluation of the express tool, we used the coefficient of internal consistency (Cronbach's α), confirmatory factor analysis (CFA), and Pearson correlation analysis to check convergent validity.

Results. During the initial validation stage, six out of ten subscales showed acceptable internal consistency (Cronbach's $\alpha \geq 0.60$), with four subscales exceeding the reliability threshold of 0.70, which was in line with established research standards. Confirmatory factor analysis supported the construct validity of most subscales (CFI and TLI > 0.95 , RMSEA < 0.08). Inter-scale correlations revealed significant positive relationships among content-related identity constructs, confirming convergent validity. However, several subscales and individual items require additional development.

Conclusions. The initial results confirm the usefulness of the modular, express technique for studying youth identity constructs. However, the identified limitations highlight the need to refine individual items and analyse external validity and test-retest reliability indicators, which is the goal of future publications.

Keywords: identity, identity constructs, youth, modular express technique, pilot testing, behavioural strategies

Funding. The study has been supported by Saint Petersburg State University, project No. 124032600013-2, title of the project "Modeling stable constructs of civic identity of Russian youth as a mechanism for transferring spiritual and moral values".

For citation: Gurieva, S.D., Zinina, A.Yu., Maltseva, A.V., Shilkina, N.E. (2026). Express technique for studying identity constructs of Russian youth: development and testing. *Lomonosov Psychology Journal*, 49(2), 128–160. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-16>

Введение

В научной социально-психологической литературе идентичность рассматривается как многомерное явление, формирующееся на пересечении индивидуальных и социальных факторов. Классические

теории определяют идентичность как осознание принадлежности к социальной группе с учетом эмоциональной значимости группы и ценностей, связанных с принадлежностью к группе (Tajfel, 1982); как индивидуальное или групповое чувство уникальности, отличающее «Я» или «Мы» от «Вы» или «Они» (Huntington, 2004). Современные подходы трактуют идентичность как комплекс личностных, этнических, культурных, религиозных, национальных и гражданских компонентов (Fukuyama, 2018).

Отечественные исследователи подчеркивают ценностно-мотивационную природу идентичности, связывая ее с восприятием личностью социально-политических, экономических и этнокультурных процессов (Степанова, 2012), а также с адаптацией личности к условиям социокультурных изменений (Кобзева, 2018). Особое значение приобретает анализ идентичности в контексте социокультурной динамики. Именно среда задает вектор формирования, статус, временные характеристики и направления трансформации идентичности (Zhang, Qin, 2023; Zinina, Gurieva, 2024). В этом контексте А.В. Мальцева рассматривает идентичность как «результат субъект-субъектных отношений, синтез полученных эмпирически и трансцендентально, вербализованных представлений субъекта о себе, связанных в целостное многообразие» (Мальцева, 2005, с. 10–11).

В фокусе настоящего исследования — молодежь как социально значимая группа и стратегический ресурс развития общества. Период молодости (18–35 лет) — критически важный этап становления идентичности, включающий накопление информации о себе в различных социальных контекстах, осмысление опыта, установление связи с прошлым и формирование перспективы на будущее (Эриксон, 1996). Отличительные черты молодежи — стремление к самоопределению, поиску смысла, готовность к экспериментам и желание найти собственную идентичность (Гуриева и др., 2024). В этот период формируются ключевые компоненты идентичности — профессиональная, гражданская, этнокультурная, религиозная и другие, от степени зрелости которых зависят личностная устойчивость и социальная активность.

Несмотря на устойчивый научный интерес к проблеме идентичности, сохраняется методический дефицит, связанный с разрозненностью подходов и ориентацией большинства психометрических инструментов на диагностику отдельных конструкторов идентичности (личностной, социальной и др.), что затрудняет комплексную оценку,

анализ взаимосвязей и динамики в условиях социальной изменчивости.

Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью разработки и эмпирической апробации инструмента, интегрирующего различные конструкты идентичности в рамках единой теоретико-эмпирической модели, что позволит более полно учитывать ее множественность и изменчивость в современных социокультурных условиях.

Для комплексного изучения различных категорий идентичности современного молодого поколения группой исследователей Санкт-Петербургского государственного университета разработана и апробируется модульная «Экспресс-методика исследования конструктов идентичности российской молодежи»¹.

Концептуальная основа методики опирается на представление об идентичности как о многомерной конструкции (Hinkley et al., 2002). При разработке методики авторы придерживались научных концепций Э. Эриксона и Э. Фромма, рассматривавших идентичность как свойство психики человека отождествлять себя с различными группами и/или общностями (социальными, этническими и т.д.) (Эрикссон, 1996; Фромм, 2017).

«Экспресс-методика исследования конструктов идентичности российской молодежи» — один из первых комплексных инструментов для эмпирического изучения идентичности российской молодежи (текст методики см. в Приложении). Ее значимость обусловлена необходимостью научно обоснованной и комплексной оценки не только структурных компонентов идентичности, но и поведенческих стратегий их проявления в условиях нарастающей социальной неопределенности и современных вызовов, с которыми сталкивается молодое поколение (Шилкина, 2014).

Выборка

В исследовании приняли участие 475 респондентов в возрасте от 18 до 35 лет ($M = 26,8$, $SD = 2,4$), из них 58% женщин ($n = 277$), 41 % мужчин ($n = 178$). Выборка включала жителей различных регионов России, что обеспечило географическую репрезентативность в рам-

¹ Информационная карта НИОКТР «Моделирование устойчивых конструктов гражданской идентичности российской молодежи как механизма трансфера духовно-нравственных ценностей». URL: <https://gisnauka.ru/nioktr/detail/HSLKJYENHEFI22W66ZND67AO> (дата обращения: 16.07.2025).

как заданной возрастной группы. Критерии отбора соответствовали определению молодежи согласно Федеральному закону № 489 «О молодежной политике в Российской Федерации» от 30.12.2020. Метод формирования выборки — спонтанная произвольная выборка (добровольное участие).

Методы исследования

«Экспресс-методика исследования конструкторов идентичности российской молодежи» состоит из 50 утверждений и включает десять субшкал. Девять из них отражают конструкторы идентичности, рассматриваемые как функционально относительно автономные, но потенциально взаимосвязанные модули (блоки). Модульность исследовательского инструмента рассматривается нами не как формальное деление, а как концептуально обоснованное решение, обеспечивающее возможность как оценивать все конструкторы в совокупности, так и использовать отдельные блоки методики для изучения конкретных аспектов идентичности:

- *социальная идентичность* — часть «Я»-концепции индивида, основанная на принадлежности к социальной группе с присущими данной группе нормами и ценностями (Свенцицкий, 2017);
- *этническая идентичность* — осознание человеком принадлежности к определенному этносу, народу, этнической группе, характеризующееся общими традициями, языком и культурой (Гуриева, 2010);
- *гражданская идентичность* — осознание принадлежности к общности граждан конкретного государства на общекультурной основе (Асмолов и др., 2012);
- *религиозная идентичность* — форма самосознания, построенная на осознании принадлежности к определенной религии, формирующая представления о себе и мире через религиозные догмы (Крылов, 2014);
- *профессиональная идентичность* — ведущая характеристика профессионального развития человека, осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней (Шнейдер, 2007);
- *возрастная идентичность* — понятие, близкое к «субъективному возрасту», отражающее индивидуальное значение возраста (Сергиенко, 2018; Montepare, 2020);
- *политическая идентичность* — совокупность наиболее значимых политических ориентаций, определяющих политическое поведение и установки (Рукавишников, 1998);

• *территориальная идентичность* — переживаемые и/или осознаваемые смыслы территориальных общностей, формирующие «практическое чувство» территориальной принадлежности (Шматко, Качанов, 1998);

• *культурная идентичность* — отождествление с социокультурными образцами, основанное на сознательном принятии (через обучение и воспитание) норм, моделей поведения, ценностей, языка и понимания своего «Я» в рамках культурных характеристик (Мазуренко, 2009).

Дополнительно введена десятая субшкала — «*Поведенческий конструкт идентичности*». Ее включение обусловлено необходимостью учитывать поведенческие формы выражения идентичности, отражающие и внутренние установки, и конкретные формы взаимодействия с социумом, что позволяет дополнить когнитивно-ценностный аспект исследования практической составляющей через анализ поведенческих моделей.

Для оценки внутренней согласованности шкал осуществлены расчеты на основе коэффициента α Кронбаха. Конфирматорный факторный анализ (CFA) проведен с использованием алгоритма lavaan. Конвергентная валидность оценивалась через корреляционный анализ с использованием коэффициентов Пирсона. Обработка данных проводилась в среде статистического пакета Jamovi (2.3.5), сбор данных организован в 2024 г. через Google-формы². Результаты представлены в «Базе данных для изучения идентичности молодежи» (YouthID-плюс)³.

Результаты исследования

Разработка и психометрический анализ

1. Разработка шкал

На основе теоретического анализа сформирована версия методики для диагностики различных конструктов идентичности. На первом этапе проводилась оценка содержательной валидности

² Идентичность современной российской молодежи

³ Гуриева С.Д., Шилкина Н.Е., Мальцева А.В., Зинина А.Ю., Афанасьева Ю.А., Александров М.А., Машаро Т.С. (2024). База данных для изучения идентичности молодежи (YouthID-плюс). Официальный бюллетень «Программы для ЭВМ. Базы данных. Топологии интегральных микросхем» №11-2024, 21.10.2024-20.11.2024, № 2024624665. URL: https://www1.fips.ru/registers-doc-view/fips_servlet?DB=DB&DocNumber=2024624665&TypeFile=html (дата обращения: 16.07.2025).

с участием независимой экспертной группы: доктора психологических наук ($n = 1$), докторов социологических наук ($n = 2$), кандидата психологических наук ($n = 1$). Экспертам предлагалось независимо друг от друга оценить соответствие каждого утверждения заявленной субшкале. В итоговую версию методики вошли формулировки с достигнутой экспертной согласованностью (каппа Флейса). Респонденты заполняли методику после получения электронного информированного согласия.

2. Надежность шкал

2.1. Оценка внутренней согласованности

На втором этапе проведена первичная апробация методики: сбор и анализ эмпирических данных, предварительная стандартизация инструмента. Для оценки внутренней согласованности субшкал использовался коэффициент α Кронбаха (Таблица 1). На этапе первичной апробации, с учетом исследовательского статуса методики, приняты допустимыми значения α в диапазоне 0,5–0,6 (Nunnally, Bernstein, 1994).

Анализ коэффициентов α показал, что шесть из десяти субшкал имеют приемлемый уровень внутренней согласованности: культур-

Таблица 1
Коэффициент α Кронбаха для субшкал по всей выборке

Субшкала / Идентичность	α
Социальная	0,726
Этническая	0,601
Гражданская	0,557
Религиозная	0,773
Профессиональная	0,763
Возрастная	0,551
Политическая	0,481
Территориальная	0,681
Культурная	0,819
Поведенческий конструкт	0,581

Table 1
Cronbach's alpha for integrated indexes throughout the entire sample

Subscale / Identity	α
Social	0.726
Ethnic	0.601
Civic	0.557
Religious	0.773
Professional	0.763
Age	0.551
Political	0.481
Territorial	0.681
Cultural	0.819
Behavioral construct	0.581

Примечание. Каждая шкала содержит по 5 пунктов.

Note. Each scale contains 5 items.

ная, религиозная, профессиональная, социальная идентичность, что соответствует критериям исследовательской надежности. Более низкие значения по политической, возрастной, гражданской идентичности и поведенческому конструкту указывают на необходимость их содержательной доработки и дополнительной эмпирической валидации.

2.2. Анализ влияния формулировок на внутреннюю согласованность

Для оценки вклада каждого утверждения в надежность шкалы проведен анализ статистических параметров пунктов по отношению к суммарному баллу субшкал, что позволило оценить согласованность каждого утверждения с остальными элементами субшкалы и его влияние на общий уровень внутренней согласованности. При расчете альфа Кронбаха методом, используемым для оценки вклада каждого отдельного пункта в общую внутреннюю согласованность шкалы, были выявлены наиболее проблемные пункты (Таблица 2).

Таблица 2 иллюстрирует результаты проверки вклада каждого утверждения по отношению к суммарному баллу субшкал, в результате которой были исключены вопросы, снижающие общий показатель согласованности.

Таблица 2

Альфа Кронбаха шкал после исключения соответствующих пунктов

Субшкала / Идентичность	№ исключенного пункта и содержание утверждения	α
Этническая	V29 — Я не испытываю стыд за людей своей национальности	0,807
Гражданская	V21 — Я не одобрил бы решение своих близких или друзей выехать за границу на ПМЖ	0,781
Возрастная	V33 — Я считаю, что возраст не должен быть препятствием для личностного роста и вклада в общество	0,543
Политическая	V16 — Я чувствую наибольшую близость с теми, кто интересуется политикой	0,557
Поведенческий конструкт	V47 — Я чувствую наибольшую близость к тем, кто сам «делает» свою судьбу и жизнь	0,589

Примечание. α — альфа Кронбаха (все показатели рассчитаны при исключении пункта).

Table 2
Cronbach's alpha if the item is excluded

Subscale / Identity	Item No. and Statement	α
Ethnic	V29 — I do not feel ashamed of people of my nationality	0.807
Civic	V21 — I would not approve of my close friends or relatives deciding to emigrate permanently	0.781
Age	V33 — I believe that age should not be an obstacle to personal growth and contribution to society	0.543
Political	V16 — I feel the greatest closeness to those who are interested in politics	0.557
Behavioral construct	V47 — I feel the greatest closeness to those who shape their own destiny and life	0.589

Note. α — Cronbach's alpha (all the indicators are calculated for the case when the item is excluded).

3. Оценка валидности методики

3.1. Проверка факторной структуры (CFA)

Для оценки конструктивной валидности проведен конфирматорный факторный анализ (CFA) по каждой из субшкал. Использовались стандартные показатели соответствия модели: χ^2 , CFI, TLI, SRMR и RMSEA с 90%-м доверительным интервалом (Таблица 3).

Описанный подход обосновывает модульную структуру методики, которая позволяет рассматривать каждую субшкалу как самостоятельный диагностический показатель, отражающий отдельный аспект идентичности (этнический, гражданский, религиозный и др.). Для оценки согласованности общей структуры дополнительно была построена интегративная CFA-модель, демонстрирующая взаимосвязь между конструктами и общим фактором идентичности (Рисунок 1).

Большинство конструкторов продемонстрировали высокие значения показателей соответствия, что свидетельствует о хорошем соответствии моделей эмпирическим данным. Для ряда шкал критерий χ^2 оказался статистически значимым, но мы исходили из рекомендации учитывать чувствительность критерия χ^2 к размеру выборки. Кроме того, индексы соответствия позволяют нам поддержать вывод о приемлемом качестве подгонки моделей. В модели поведенческого конструкта значения индексов соответствия указывают на неудовлетворительное соответствие модели данным. Данный блок проблематичен и по другим показателям.

Таблица 3

Результаты проверки факторной структуры по каждому конструкту идентичности

Конструкт идентичности	χ^2	df ¹	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90% CI (нижняя/верхняя)
Социальная	6,45	5	0,040	0,984	0,951	0,0209	0,0684	0,0128–0,131
Этническая	0,952	2	0,621	1,00	1,00	0,00617	0,00	0,00–0,0732
Гражданская	8,87	2	0,012	0,988	0,965	0,0211	0,0851	0,0340–0,146
Религиозная	18,6	5	0,002	0,981	0,962	0,0293	0,0755	0,0408–0,114
Профессиональная	21,1	5	<0,001	0,971	0,942	0,0292	0,0824	0,0481–0,120
Возрастная	9,04	2	0,011	0,954	0,861	0,0319	0,0861	0,0351–0,146
Политическая	5,75	2	0,056	0,981	0,942	0,0227	0,0628	0,00–0,126
Территориальная	4,29	5	0,117	0,986	0,958	0,0203	0,0491	0,00–0,114
Культурная	3,13	5	0,209	0,997	0,992	0,0124	0,0345	0,00–0,104
Поведенческий конструкт	39,4	2	<0,001	0,878	0,634	0,0552	0,198	0,147–0,255
Меры соответствия общей модели				0,94	0,94	0,078	0,061	0,165–0,191

Примечание. CFI — сравнительный индекс согласия; TLI — индекс Такера — Льюиса; RMSEA — корень средней квадратической ошибки аппроксимации; CI — доверительный интервал; SRMR — стандартизованный среднеквадратичный остаток.

Результаты CFA подтверждают состоятельность концепции модульной методики: большинство субмоделей демонстрируют высокие показатели подгонки, а интегративная CFA-модель воспроизводит общую факторную структуру, что свидетельствует о достоверности и теоретической целостности измеряемого конструкта.

Факторные нагрузки большинства пунктов (Таблица 4) оказались высокими и статистически значимыми ($p < 0,001$), например, «Этническая» и «Культурная» идентичность. Наибольшие нагрузки зафиксированы у утверждений, отражающих чувство гордости и личной принадлежности к нации, государству или религии, например: v3 (1,222), v2 (1,033), v22 (1,239), v40 (1,287), v39 (1,079).

Низкие факторные нагрузки ряда пунктов факторов «Возрастная», «Территориальная» идентичность и «Поведенческий конструкт» могут указывать на потенциальные проблемы содержательной валидности. Так, пункты v42 (0,177), v46 (0,183) и v26 (0,291) демонстрируют слабую связь с соответствующими факторами и требуют уточнения.

¹ Представлены результаты проверки после удаления проблемных пунктов.

Table 3
Test results for the factor structure for each identity construct

Identity Construct	χ^2	df ¹	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90% CI (lower/upper)
Social	6.45	5	0.040	0.984	0.951	0.0209	0.0684	0.0128–0.131
Ethnic	0.952	2	0.621	1.00	1.00	0.00617	0.00	0.00–0.0732
Civil	8.87	2	0.012	0.988	0.965	0.0211	0.0851	0.0340–0.146
Religious	18.6	5	0.002	0.981	0.962	0.0293	0.0755	0.0408–0.114
Professional	21.1	5	<0.001	0.971	0.942	0.0292	0.0824	0.0481–0.120
Age	9.04	2	0.011	0.954	0.861	0.0319	0.0861	0.0351–0.146
Political	5.75	2	0.056	0.981	0.942	0.0227	0.0628	0.00–0.126
Territorial	4.29	5	0.117	0.986	0.958	0.0203	0.0491	0.00–0.114
Cultural	3.13	5	0.209	0.997	0.992	0.0124	0.0345	0.00–0.104
Behavioral construct	39.4	2	<0.001	0.878	0.634	0.0552	0.198	0.147–0.255
Model fit indices for the general model				0.94	0.94	0.078	0.061	0.165–0.191

Note. CFI — comparative fit index; TLI — Tucker — Lewis index; RMSEA — root mean square error of approximation; CI — confidence interval; SRMR — standardized residual means square root.

Таблица 4
Факторные нагрузки

Фактор/ Идентичность	Индикатор	Вес
Фактор 1 Социальная	v10	0,598
	v19	0,745
	v28	0,569
	v37	0,801
Фактор 2 Этническая	v2	1,033
	v11	0,779
	v38	0,915
	v20	0,922

Table 4
Factor loadings

Factor/ Identity	Indicator	Weight
Factor 1 Social	v10	0.598
	v19	0.745
	v28	0.569
	v37	0.801
Factor 2 Ethnic	v2	1.033
	v11	0.779
	v38	0.915
	v20	0.922

¹ The results of the check after excluding the controversial items are presented.

Фактор/ Идентичность	Индикатор	Вес	Factor/ Identity	Indicator	Weight
Фактор 3 Гражданская	v3	1,222	Factor 3 Civic	v3	1.222
	v12	0,624		v12	0.624
	v30	0,787		v30	0.787
	v39	1,079		v39	1.079
Фактор 4 Религиозная	v4	0,463	Factor 4 Religious	v4	0.463
	v13	1,079		v13	1.079
	v22	1,239		v22	1.239
	v31	0,553		v31	0.553
Фактор 5 Профессиональ- ная	v40	1,287	Factor 5 Professional	v40	1.287
	v14	0,667		v14	0.667
	v23	0,705		v23	0.705
	v32	0,753		v32	0.753
Фактор 6 Возрастная	v41	0,544	Factor 6 Age	v41	0.544
	v5	0,610		v5	0.610
	v6	0,698		v6	0.698
	v15	0,921		v15	0.921
Фактор 7 Политическая	v42	0,177	Factor 7 Political	v42	0.177
	v24	0,570		v24	0.570
	v43	0,525		v43	0.525
	v34	0,421		v34	0.421
Фактор 8 Территориальная	v25	0,803	Factor 8 Territorial	v25	0.803
	v7	0,702		v7	0.702
	v8	0,735		v8	0.735
	v17	0,766		v17	0.766
Фактор 9 Культурная	v26	0,291	Factor 9 Cultural	v26	0.291
	v44	0,880		v44	0.880
	v45	0,984		v45	0.984
	v9	0,892		v9	0.892
Фактор 10 Поведенческий конструкт	v27	0,758	Factor 10 Behavioral construct	v27	0.758
	v36	0,755		v36	0.755
	v50	0,836		v50	0.836
	v46	0,183		v46	0.183
	v48	0,617		v48	0.617
	v49	1,152		v49	1.152

Примечание. $p < 0,001$.Note. $p < 0.001$.

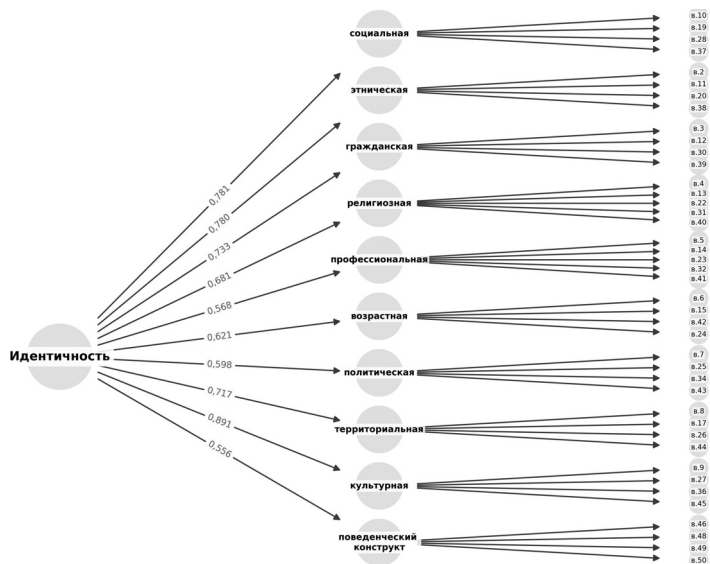


Рисунок 1
Диаграмма CFA с факторными нагрузками и мерами соответствия модели

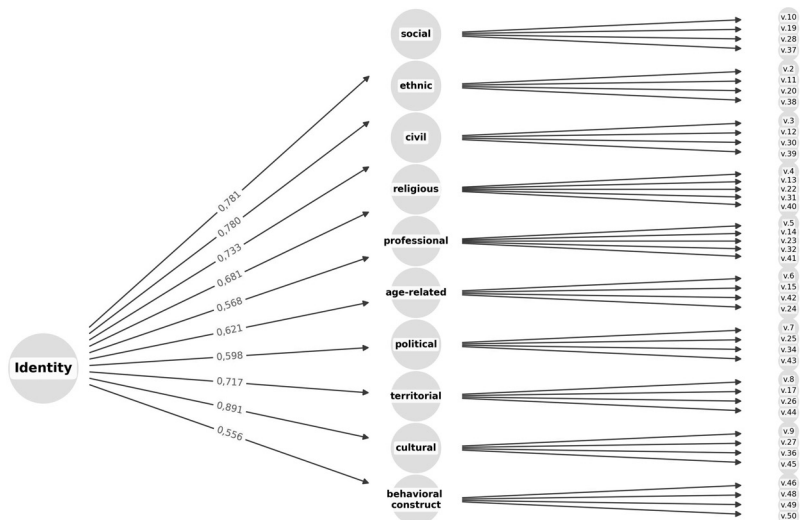


Figure 1
CFA diagram with standardized factor loadings and model fit indices

3.2. Анализ межшкальных корреляций

Для оценки конвергентной валидности проведен корреляционный анализ Пирсона между субшкалами (Рисунок 2). В контексте настоящего исследования предполагается, что субшкалы, отражающие различные, но содержательно близкие формы идентичности (гражданская, этническая, культурная), будут демонстрировать взаимные положительные связи. Выявление таких корреляций может служить эмпирическим подтверждением внутренней согласованности методики и факторной обоснованности ее структуры, отражающей взаимосвязанные, но различные конструкты идентичности.

Корреляционная матрица между шкалами идентичности

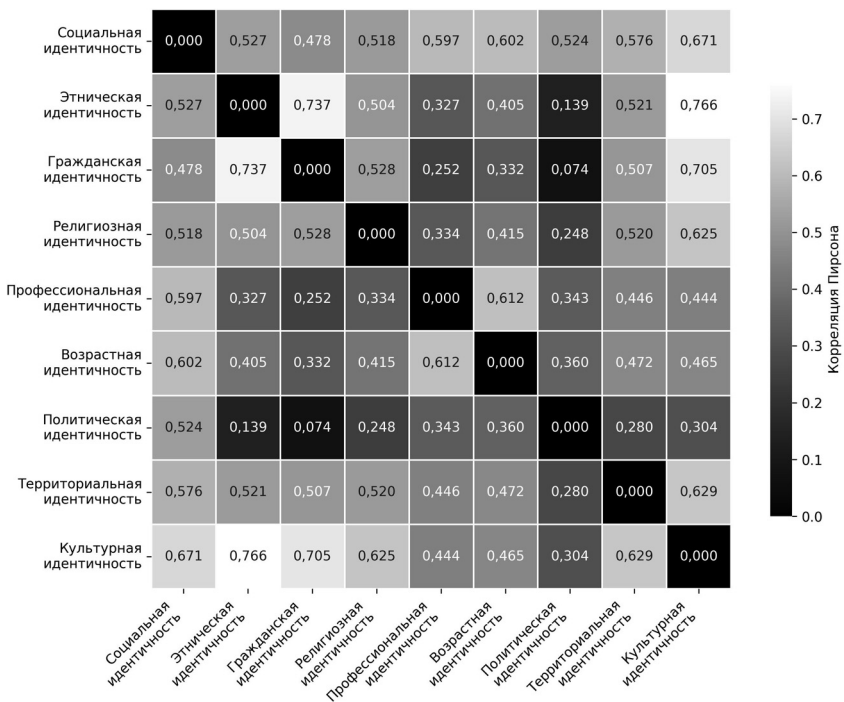


Рисунок 2

Корреляционная матрица между шкалами идентичности

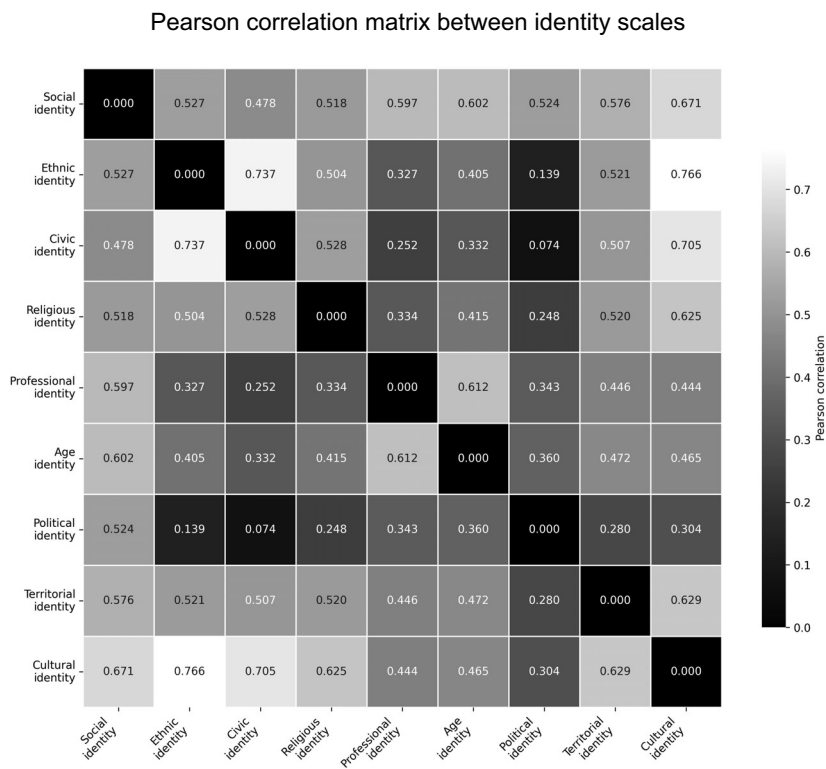


Figure 2
Pearson correlation matrix between identity scales

Анализ межшкальных корреляций выявил преимущественно умеренные и высокие положительные связи между субшкалами, подтверждающие внутреннюю согласованность конструкторов. Наиболее выраженные корреляции выявлены между субшкалами «Этнической» и «Культурной», а также между «Гражданской» и «Этнической» идентичностью, что говорит об их содержательной близости.

Субшкала «Политическая идентичность» демонстрирует слабые и статистически незначимыми связи, что может указывать на ее относительную автономность. Напротив, субшкалы «Социальная», «Возрастная» и «Профессиональная» идентичность характеризуются устойчивыми взаимосвязями. При этом ни одна из шкал не демон-

стрирует избыточно высоких корреляций, что подтверждает их содержательную дифференцированность и сохранение уникальности в рамках общей структуры.

Обсуждение результатов

Полученные значения α в целом соответствуют допустимым критериям для первичной апробации (Nunnally, Bernstein, 1994). Высокая внутренняя согласованность субшкал социальной, религиозной, профессиональной и культурной идентичности указывает на гомогенность и пригодность для исследовательского применения. Субшкалы с $\alpha < 0,70$ требуют содержательной доработки формулировок и повторной валидации.

Результаты CFA указывают на конструктивную валидность инструмента: для большинства субшкал верхние границы доверительных интервалов RMSEA не превышают критического значения 0,10, что указывает на приемлемую степень их соответствия данным. Высокие и значимые факторные нагрузки, особенно по пунктам, отражающим аффективную идентификацию, указывают на их возможную центральную роль в структуре самовосприятия респондентов.

Низкие факторные нагрузки по ряду пунктов «Возрастной», «Территориальной» идентичности и «Поведенческий конструкт», наряду с пониженными значениями α соответствующих субшкал, указывают на необходимость их содержательной доработки.

Межшкальные корреляции подтверждают конвергентную валидность методики. Наиболее выраженные связи выявлены между субшкалами этнической, культурной и гражданской идентичности, что соответствует представлениям об их содержательной близости. Этническая и культурная идентичность формируются в едином социокультурном контексте, основанном на переплетении традиций, языке и ценностях (Хлыщева, 2025; Екимова и др., 2025). Гражданская идентичность может частично формироваться на основе этнической принадлежности, поскольку восприятие себя гражданином нередко сопряжено с ощущением включенности в этнокультурную общность (Сикевич, Скворцов, 2020; Гриценко и др., 2024).

Высокие корреляции между субшкалами «Социальная», «Возрастная» и «Профессиональная» идентичность могут отражать интегративный характер социальной идентичности и ее связь с различными сферами жизни личности (Рождественская и др., 2018; Белинская, Рикель, 2024).

Ограничения

Представленные результаты обладают рядом ограничений. Во-первых, они отражают этап апробации авторской методики на пилотной выборке, включающий лишь подтверждение ее базовой структуры и внутренней согласованности субшкал. Анализ показателей внешней валидности и тест-ретестовой надежности находится на стадии обработки и будет представлен в последующих публикациях. Во-вторых, выборка ограничена молодежной группой, что сужает возможности генерализации результатов на другие возрастные категории. Необходимы дополнительные исследования с участием представителей различных возрастных групп.

Практическое применение

Результаты психометрического анализа подтверждают потенциал экспресс-методики как инструмента, применимого как в научных исследованиях, так и в практике социально-психологического сопровождения молодежи. Методический инструмент разрабатывается для использования в мониторинге идентификационных процессов, оценке эффективности программ социализации, профилактики дезадаптации, а также в лонгитюдных и сравнительных исследованиях динамики конструктов идентичности в условиях социокультурных изменений. Основной особенностью инструмента является модульный характер, позволяющий оценивать как все конструкты в совокупности, так и по отдельности, что востребовано в междисциплинарных исследованиях.

Выводы

Результаты первичной оценки «Экспресс-методики исследования конструктов идентичности российской молодежи» показали ее приемлемые диагностические свойства. Внутренняя согласованность большинства субшкал, подтвержденная CFA и межшкальными корреляциями, указывает на структурную целостность и конвергентную валидность инструмента.

Методика позволяет дифференцированно оценивать ключевые конструкты идентичности (социальной, этнической и др.), что соответствует представлениям об идентичности как многомерном конструкте. Включение субшкалы поведенческих стратегий расширяет диагностический потенциал, позволяя учитывать стратегии выражения идентичности в социальной среде.

Выявленные проблемные пункты и субшкалы указывают направления последующей доработки инструмента. В дальнейшем предполагается пересмотр формулировок отдельных утверждений и проведение дополнительной эмпирической проверки обновленной версии методики для повышения ее психометрических характеристик.

В целом экспресс-методика может рассматриваться как перспективный и практически значимый инструмент для изучения конструктов идентичности молодежи, особенно в условиях социокультурной динамики.

Список литературы

Асмолов, А.Г., Карабанова, О.А., Гусельцева, М.С., Алиева, Э.Ф., Радионина, О.Р., Пастернак, Н.А. (2012). Формирование гражданской идентичности как ключевая задача образования и социокультурной модернизации России: монография. Москва: Изд-во Федерального института развития образования.

Белинская, Е.П., Рикель, А.М. (2024). Идентичность поколений: социально-психологический подход и опыт эмпирического исследования. *Национальный психологический журнал*, (3), 31–45. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0303>

Гриценко, В.В., Ефременкова, М.Н., Муращенкова, Н.В. (2024). Этническая, гражданская и глобальная идентичности русских старшеклассников: связь с ценностями. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 99–113. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290607>

Гуриева, С.Д., Дмитренко, Е.О., Зинина, А.Ю., Мальцева, А.В., Шилкина, Н.Е. (2024). Этническая идентичность и карьерные установки молодежи. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 14(4), 653–672.

Гуриева, С.Д. (2010). Психология межэтнических отношений. Санкт-Петербург: Изд-во «ВВМ».

Екимова, В.И., Зиминая, Е.П., Орлова, Е.А. (2025). Этническая и социальная идентичность подростков в условиях миграции. *Социальная психология и общество*, 16(2), 116–135. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160208>

Кобзева, О.В. (2018). Феномен идентичности в психологии. *Проблемы современного педагогического образования*, (58-2), 332–335.

Крылов, А.Н. (2014). Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. Москва: Изд-во «Букинист».

Мазуренко, И.В. (2009). Национально-культурная идентичность в условиях глобализации: социально-философский анализ: дисс. д-ра филос. наук. Москва: Изд-во Российской академии государственной службы при Президенте РФ.

Мальцева, А.В. (2005). Признаки человека. Социология, социальная антропология и работа с молодежью. Барнаул: Изд-во «Аз Бука».

Рождественская, Н.А., Можаровский, И.Л., Макарян, В.В. (2018). Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников. *Национальный психологический журнал*, (1), 38–49.

Рукавишников, В.О. (1998). Политические культуры и социальные изменения: международные сравнения. Москва: Изд-во «Совпадение».

Сергиенко, Е.А. (2018). Субъективный возраст человека — расширение понятия возрастной идентичности. В кн.: Разработка понятий современной психологии. Под ред. Е.А. Сергиенко, А.Л. Журавлева. (С. 561–591). Москва: Изд-во ИП РАН.

Свенцицкий, А.Л. (2017). Краткий психологический словарь. Москва: Изд-во «Прспект».

Сикевич, З.В., Скворцов, Н.Г. (2020). Соотношение национальной и этнической идентичности молодежи (на примере Санкт-Петербурга). *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, 20(2), 277–291. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-2-277-291>

Степанова, Г.С. (2012). Особенности этнической идентичности русских: проблемы и перспективы исследования. *Социальная психология и общество*, 3(4), 41–52.

Фромм, Э. (2017). Бегство от свободы (пер. с англ.). Москва: Изд-во «АСТ».

Хлыщева, Е.В. (2025). Концептуализация понятий идентичность и культурная безопасность в российской культурологии. *Caspium Securitatis: журнал каспийской безопасности*, 5(1), 48–61.

Шилкина, Н.Е. (2014). Социальное поведение: привычность VS неопределенность. Барнаул: Изд-во «Аз Бука».

Шматко, Н.А., Качанов, Ю.Л. (1998). Территориальная идентичность как предмет социологического исследования. *Социологические исследования*, (4), 94–98.

Шнейдер, Л.Б. (2007). Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института.

Эриксон, Э. (1996). Идентичность: юность и кризис (пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых). Москва: Изд-во «Прогресс».

Fukuyama, F. (2018). Identity: The demand for dignity and the politics of resentment. New York: Farrar, Straus and Giroux Publ.

Hinkley, J.W., McInerney, D.M., Marsh, H.W. (2002). Positive and Negative Ability Beliefs among Navajo High School Students: How Do They Relate to Students' School Achievement Goals? *Journal of Educational Psychology*, 94(4). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464786.pdf> (дата обращения: 22.03.2026).

Huntington, S.P. (2004). Who are we? The challenges to America's national identity. New York: Simon and Schuster Publ.

Montepare, J.M. (2020). Publisher correction to: An exploration of subjective age, actual age, age awareness, and engagement in everyday behaviors. *European Journal of Ageing*, 17(4), 489–497. <https://doi.org/10.1007/s10433-020-00580-9>

Nunnally, J., Bernstein, I. (1994). Psychometric Theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill Publ.

Tajfel, H. (1982). Social Identity and Intergroup Relations. Cambridge: Cambridge University Press.

Zhang, Y., Qin, P. (2023). Comprehensive Review: Understanding Adolescent Identity. *Studies in Psychological Science*, 1, 17–31.

Zinina, A.Y., Gurieva, S.D. (2024). Transformation of relationships between time perspective and life-sense orientations in people with gambling disorder in a rehabilitation setting. *Journal of Gambling Issues*, 54, 49–66.

References

Asmolv, A.G., Karabanova, O.A., Gusel'tseva, M.S., Alieva, E.F., Radionova, O.R., Pasternak, N.A. (2012). Formation of civic identity as a key task of education and sociocultural modernization of Russia: monograph. Moscow: Federal Institute of Education Development Press. (In Russ.)

Belinskaya, E.P., Rikel', A.M. (2024). Generational identity: a socio-psychological approach and empirical research experience. *National Psychological Journal*, (3), 31–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0303>

Erikson, E. (1996). Identity: youth and crisis. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Fromm, E. (2017). Escape from freedom. Moscow: AST Publ. (In Russ.)

Fukuyama, F. (2018). Identity: The demand for dignity and the politics of resentment. New York: Farrar, Straus and Giroux Publ.

Gritsenko, V.V., Efremenkova, M.N., Murashchenkova, N.V. (2024). Ethnic, civic and global identities of Russian high school students: connection with values. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 29(6), 99–113. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290607>

Gurieva, S.D. (2010). Psychology of interethnic relations. St. Petersburg: VVM Publ. (In Russ.)

Gurieva, S.D., Dmitrenko, E.O., Zinina, A.Yu., Mal'tseva, A.V., Shilkina, N.E. (2024). Ethnic identity and career attitudes of youth. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 14(4), 653–672. (In Russ.)

Hinkley, J.W., McInerney, D.M., Marsh, H.W. (2002). Positive and Negative Ability Beliefs among Navajo High School Students: How Do They Relate to Students' School Achievement Goals? *Journal of Educational Psychology*, 94(4). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464786.pdf> (accessed: 22.03.2026).

Huntington, S.P. (2004). Who are we? The challenges to America's national identity. New York: Simon and Schuster Publ.

Khlishева, E.V. (2025). Conceptualization of the concepts of identity and cultural security in Russian cultural studies. *Caspium Securitatis: zhurnal kaspiskoi bezopasnosti = Caspium Securitatis: Journal of Caspian Security*, 5(1), 48–61. (In Russ.)

Kobzeva, O.V. (2018). The phenomenon of identity in psychology. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, (58-2), 332–335. (In Russ.)

Krylov, A.N. (2014). Religious identity. Individual and collective self-consciousness in the post-industrial space. Moscow: Bukinist Publ. (In Russ.)

Mal'tseva, A.V. (2005). Signs of a person. Barnaul: Az Buka Publ. (In Russ.)

Mazurenko, I.V. (2009). National and cultural identity in the context of globalization: socio-philosophical analysis. Diss. Dr. Sci. (Philosophy). Moscow: Russian Academy of Public Administration under the President of the Russian Federation Press. (In Russ.)

Montepare, J.M. (2020). Publisher correction to: An exploration of subjective age, actual age, age awareness, and engagement in everyday behaviors. *European Journal of Ageing*, 17(4), 489–497. <https://doi.org/10.1007/s10433-020-00580-9>

Nunnally, J., Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill Publ.

Rukavishnikov, V.O. (1998). Political cultures and social change: international comparisons. Moscow: Sovpadenie Publ. (In Russ.)

Rozhdestvenskaya, N.A., Mozharovskii, I.L., Makaryan, V.V. (2018). The connection between personal and professional identity in high school students. *National Psychological Journal*, (1), 38–49. (In Russ.)

Sergienko, E.A. (2018). Subjective age of a person — expanding the concept of age identity. In: E.A. Sergienko, A.L. Zhuravlev, (eds.). *Development of concepts in modern psychology*. (pp. 561–591). Moscow: Institute of Psychology RAS Press. (In Russ.)

Shilkina, N.E. (2014). *Social behavior: habit VS uncertainty*. Barnaul: Az Buka Publ. (In Russ.)

Shmatko, N.A., Kachanov, Yu.L. (1998). Territorial identity as a subject of sociological research. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*, (4), 94–98. (In Russ.)

Shneider, L.B. (2007). *Personal, gender and professional identity: theory and diagnostic methods*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Press. (In Russ.)

Sikevich, Z.V., Skvortsov, N.G. (2020). The correlation between national and ethnic identity of youth (the case of St. Petersburg). *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sociologiya = RUDN Journal of Sociology*, 20(2), 277–291. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-2-277-291>

Stepnova, G.S. (2012). Features of the ethnic identity of Russians: problems and prospects of research. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 3(4), 41–52. (In Russ.)

Svendsitskii, A.L. (2017). *Concise psychological dictionary*. Moscow: Prospekt Publ. (In Russ.)

Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ekimova, V.I., Zimina, E.P., Orlova, E.A. (2025). Ethnic and social identity of adolescents in the context of migration. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 16(2), 116–135. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sp.2025160208>

Zhang, Y., Qin, P. (2023). Comprehensive Review: Understanding Adolescent Identity. *Studies in Psychological Science*, 1, 17–31.

Zinina, A.Y., Gurieva, S.D. (2024). Transformation of relationships between time perspective and life-sense orientations in people with gambling disorder in a rehabilitation setting. *Journal of Gambling Issues*, 54, 49–66.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Светлана Дзахотовна Гуриева, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Российская Федерация, s.gurieva@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4305-432X>

Анна Юрьевна Зинина, младший научный сотрудник, аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Российская Федерация, anna.zinina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9391-102X>

Анна Васильевна Мальцева, доктор социологических наук, профессор кафедры социального анализа и математических методов в социологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Российская Федерация, a.maltseva@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1322-6255>

Наталья Егоровна Шилкина, доктор социологических наук, доцент кафедры социологии молодежи и молодежной политики факультета психологии, Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Российская Федерация, n.shilkina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6680-703X>

ABOUT THE AUTHORS

Svetlana D. Gurieva, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Head of the Social Psychology Department, Faculty of Psychology, St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, s.gurieva@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4305-432X>

Anna Yu. Zinina, Junior Researcher, Postgraduate Student at the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, anna.zinina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9391-102X>

Anna V. Maltseva, Dr. Sci. (Sociol.), Professor, Department of Social Analysis and Mathematical Methods in Sociology, Faculty of Psychology, St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, a.maltseva@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1322-6255>

Natalya E. Shilkina, Dr. Sci. (Sociol.), Associate Professor, Department of Sociology of Youth and Youth Policy, Faculty of Psychology, St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, n.shilkina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6680-703X>

Поступила 25.07.2025. Получена после доработки 01.11.2025. Принята в печать 21.02.2026.

Received 25.07.2025. Revised 01.11.2025. Accepted 21.02.2026.

Приложение

«Экспресс-методика исследования конструкторов идентичности российской молодежи»

1. Инструкция и текст опросника

Отметьте, пожалуйста, насколько Вы согласны или не согласны с каждым из следующих утверждений.

№	Утверждение	категорически не согласен(-на)	не согласен(-на)	отчасти не согласен(-на)	отчасти согласен(-на)	согласен(-на)	полностью согласен(-на)
1	Для меня важно участвовать в деятельности, которая приносит пользу моему обществу						
2	Я горжусь своей национальностью						
3	Я горжусь своей страной						
4	Я чувствую наибольшую близость с теми, кто разделяет те же верования и взгляды на жизнь						
5	Я чувствую наибольшую близость с товарищами по учебе или людьми выбранной мной профессии						
6	Я чувствую наибольшую близость с людьми одного со мной возраста						
7	Я чувствую наибольшую близость с теми, кто разделяет похожие политические взгляды, позиции						
8	Я чувствую наибольшую близость со всеми людьми на планете						
9	Я горжусь принадлежностью к своему культурному наследию						
10	Я считаю, что все граждане несут ответственность перед своим обществом						
11	Я чувствую наибольшую близость с людьми своей национальности						
12	Я считаю, что обязанность гражданина быть законопослушным при любых обстоятельствах						

№	Утверждение	категорически не согласен(-на)	не согласен(-на)	отчасти не согласен(-на)	отчасти согласен(-на)	согласен(-на)	полностью согласен(-на)
13	Ценности, которыми я руководствуюсь в жизни, основаны на моих религиозных или духовных убеждениях						
14	Для меня важно поддерживать высокий уровень профессионализма в учебе или профессии						
15	Мой возраст — неотъемлемая часть того, как я определяю себя и свой жизненный опыт						
16	Я чувствую наибольшую близость с теми, кто интересуется политикой						
17	Я чувствую наибольшую близость с теми, кто живет в моем городе (поселке, деревне)						
18	Я испытываю глубокое чувство личной гордости, когда слышу что-либо о выдающемся достижении своего народа						
19	Я чувствую себя частью общества, в котором я живу						
20	Если бы сейчас была возможность выбирать национальность, я выбрал бы ту же самую						
21	Я не одобрил бы решение своих близких или друзей выехать за границу на ПМЖ (постоянное место жительства)						
22	Я горжусь своей религией и соблюдаю ее традиции						
23	Я активно участвую в совместных проектах и инициативах с людьми, которые разделяют схожие со мной карьерные устремления и ценности						
24	Я испытываю чувство гордости и удовлетворения от своего нынешнего возраста и жизненных достижений						

№	Утверждение	категорически не согласен(-на)	не согласен(-на)	отчасти не согласен(-на)	отчасти согласен(-на)	согласен(-на)	полностью согласен(-на)
25	Я хорошо осведомлен о политической системе своей страны						
26	Я чувствую наибольшую близость со своей семьей, близкими, друзьями						
27	В моей семье принято отмечать национальные праздники						
28	Я всегда в курсе событий своего общества						
29	Я не испытываю стыд за людей своей национальности						
30	Я чувствую наибольшую близость с гражданами РФ						
31	Я уверен, что никто не может изменить мою религиозную веру						
32	Я испытываю сильное чувство удовлетворения, когда вношу свой вклад в учебу или выбранную профессию						
33	Я считаю, что возраст не должен быть препятствием для личностного роста и вклада в общество						
34	Я считаю, что люди вроде меня имеют какое-нибудь влияние в государстве						
35	Я активно участвую в мероприятиях, которые продвигают культуру и традиции в моем городе (поселке, деревне)						
36	Я интересуюсь историей и культурой своего народа						
37	Важной частью моей личности является чувство принадлежности к определенной социальной группе						
38	Я ощущаю себя представителем своего народа						
39	Если бы у меня был выбор, я бы остался жить в России						

№	Утверждение	категорически не согласен(-на)	не согласен(-на)	отчасти не согласен(-на)	отчасти согласен(-на)	согласен(-на)	полностью согласен(-на)
40	Я чувствую сильную связь с ценностями и принципами моей религии						
41	Я считаю, что чувство общности и сотрудничества в учебе или профессии имеет важное значение для личного и коллективного роста						
42	Я полагаю, что люди всех возрастов достойны уважения						
43	Я считаю, что участие молодого поколения в принятии политически важных для страны решений должно быть активным						
44	Я чувствую ответственность за то, чтобы внести свой вклад в благополучие и развитие моего города (поселка, деревни)						
45	Я считаю, что национальная гордость — чувство, которое нужно воспитывать с детства						
46	Я чувствую наибольшую близость с теми, кто не утратил веры в будущее						
47	Я чувствую наибольшую близость к тем, кто сам делает свою судьбу и жизнь						
48	Я чувствую наибольшую близость с людьми того же достатка, что и я						
49	Я чувствую наибольшую близость с теми, кто предпочитает жить как все						
50	Я не чувствую наибольшую близость с теми, кто верит, что от его действий мало что зависит						

2. Расчет показателей и интерпретация

Результат по каждой шкале получается путем сложения баллов и расчета по формуле по всем пунктам, относящимся к шкале, в соответствии с ключом.

Минимальное значение по каждой шкале — 16, максимально возможное — 100.

Ключ для обработки:

Ответ	Баллы
категорически не согласен(-на)	1
не согласен(-на)	2
отчасти не согласен(-на)	3
отчасти согласен(-на)	4
согласен(-на)	5
полностью согласен(-на)	6

Субшкала/ Идентичность	Номер вопроса
Социальная	1, 10, 19, 28, 37
Этническая	2, 11, 20, 29, 38
Гражданская	3, 2, 21, 30, 39
Религиозная	4, 13, 22, 31, 40
Профессиональная	5, 14, 23, 32, 41
Возрастная	6, 15, 24, 33, 42
Политическая	7, 16, 25, 34, 43
Территориальная	8, 17, 26, 35, 44
Культурная	9, 18, 27, 36, 45
Поведенческий конструкт	46, 47, 48, 49, 50

Интерпретация

Уровень	Содержание
Низкий 0–35 баллов	Слабо выраженная идентичность в измеряемом конструкте. Возможно чувство социальной изоляции, неопределенности или внутреннего конфликта
Средний 36–69 баллов	Умеренная идентификация в измеряемом конструкте. Возможны скрытые затруднения, нестабильность в осмыслении данной формы идентичности
Высокий 70–100 баллов	Сформированная идентичность. Характерна высокая вовлеченность, уверенность и активное проявление своих убеждений в принятии решений и социальном взаимодействии

Appendix

“Express Technique for Studying Identity Constructs of Russian Youth”

1. Instructions and Questionnaire

Please indicate the extent to which you agree or disagree with each of the following statements.

No.	Statement	I strongly disagree	I disagree	I partly disagree	I partly agree	I agree	I completely agree
1	It is important to me to participate in activities that benefit my community						
2	I am proud of my nationality						
3	I am proud of my country						
4	I feel closest to those who share the same beliefs and outlook on life						
5	I feel closest to my classmates or people in my chosen profession						
6	I feel closest to people my own age						
7	I feel closest to those who share similar political views and positions						
8	I feel closest to all people on the planet						
9	I am proud to belong to my cultural heritage						
10	I believe that all citizens have a responsibility to their society						
11	I feel the closest affinity with people of my own nationality						
12	I believe it is a citizen's duty to be law-abiding under all circumstances						
13	The values that guide my life are based on my religious or spiritual beliefs						
14	It is important to me to maintain a high level of professionalism in my studies or profession						
15	My age is an integral part of how I define myself and my life experience						

No.	Statement	I strongly disagree	I disagree	I partly disagree	I partly agree	I agree	I completely agree
16	I feel the closest affinity with those who are interested in politics						
17	I feel the closest affinity with those who live in my city (town, village)						
18	I experience a deep sense of personal pride when I hear about an outstanding achievement of my people						
19	I feel part of the society in which I live						
20	If I had the opportunity to choose my nationality now, I would choose the same one						
21	I would not approve of the decision of my relatives or friends to move abroad for permanent residence						
22	I am proud of my religion and I observe its traditions						
23	I actively participate in joint projects and initiatives with people who share similar career aspirations and values						
24	I feel a sense of pride and satisfaction with my current age and my life achievements						
25	I am well informed about my country's political system						
26	I feel the closest connection to my family, loved ones, and friends						
27	My family celebrates national holidays						
28	I am always up-to-date on the events of my community						
29	I don't feel ashamed of people of my nationality						
30	I feel the closest affinity with citizens of the Russian Federation						
31	I am confident that no one can change my religious faith						

No.	Statement	I strongly disagree	I disagree	I partly disagree	I partly agree	I agree	I completely agree
32	I experience a strong sense of satisfaction when I contribute to my studies or my chosen profession						
33	I believe that age should not be an obstacle to personal growth and contribution to society						
34	I believe that people like me have some influence in the country						
35	I actively participate in events that promote culture and traditions in my city (town, village)						
36	I am interested in the history and culture of my people						
37	An important part of my identity is a sense of belonging to a certain social group						
38	I feel like a representative of my people						
39	If I had a choice, I would stay in Russia						
40	I feel a strong connection to the values and principles of my religion						
41	I believe that a sense of community and cooperation in studies or profession is essential for personal and collective growth						
42	I believe that people of all ages deserve respect						
43	I believe that the participation of the younger generation in making politically important decisions for the country Be active						
44	I feel a responsibility to contribute to the well-being and development of my city (town, village)						
45	I believe that national pride is a feeling that should be instilled from childhood						
46	I feel the greatest affinity with those who have not lost faith in the future						

No.	Statement	I strongly disagree	I disagree	I partly disagree	I partly agree	I agree	I completely agree
47	I feel the greatest affinity with those who make their own destiny and life						
48	I feel the greatest affinity with people of the same income as me						
49	I feel the greatest affinity with those who prefer to live like everyone else						
50	I do not feel the greatest affinity with those who believe that little depends on their actions						

2. Calculation and Interpretation

The score for each scale is calculated by adding the scores and applying the formula to all items related to the scale, according to the key.

The minimum score for each scale is 16, and the maximum is 100.

Processing key:

Answer	Score
Strongly disagree	1
Disagree	2
Partially disagree	3
Partially agree	4
Agree	5
Completely agree	6

Subscale/Identity	Items
Social	1, 10, 19, 28, 37
Ethnic	2, 11, 20, 29, 38
Civic	3, 2, 21, 30, 39
Religious	4, 13, 22, 31, 40
Professional	5, 14, 23, 32, 41
Age	6, 15, 24, 33, 42
Political	7, 16, 25, 34, 43
Territorial	8, 17, 26, 35, 44
Cultural	9, 18, 27, 36, 45
Behavioral construct	46, 47, 48, 49, 50

Interpretation

Level	Contents
Low 0–35 points	Weakly expressed identity in the measured construct. Possible feelings of social isolation, uncertainty, or internal conflict
Average 36–69 points	Moderate identification in the measured construct. Possible hidden difficulties and instability in understanding this form of identity
High 70–100 points	Developed identity. Characterized by high involvement, confidence, and active expression of one’s beliefs in decision-making and social interaction

МЕТОДИКА / METHODS

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-26-17>
УДК/UDC 159.922.8; 37.047

Мотивация выбора профессии: разработка и апробация опросника

О.А. Сычев^{1,2} ✉, Т.О. Гордеева^{2,3}

¹ Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал,
Бийск, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных
исследований, Москва, Российская Федерация

³ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

✉ osn1@mail.ru

Резюме

Актуальность. Актуальность диагностики мотивации выбора профессии связана с необходимостью выявления подростков, нуждающихся в помощи при выборе профессии. В российской психодиагностике отсутствуют методики оценки мотивации выбора профессии, соответствующие актуальным теоретическим подходам в психологии мотивации, и предложенный опросник восполняет этот пробел.

Цель. Разработать опросник мотивации выбора профессии для выпускников школ с опорой на современные теоретические и методические разработки в области теории самодетерминации.

Выборка. 295 учащихся (156 десятиклассников и 139 одиннадцатиклассников) одной из школ Москвы (средний возраст $M = 16,61$; $SD = 0,62$, 41% девочек, 55% мальчиков, остальные пол не указали).

Методы. Новый опросник мотивации выбора профессии (МВП) для оценки внутренней мотивации и разных типов внешней мотивации: идентифицированной, интроецированной, экстернальной мотивации, а также амотивации (5 шкал по 3 задания). Для анализа его валидности использовались показатели субъективного качества выбора, удовлетворенности базовых психологических потребностей в школе и дома, академической мотивации и благополучия. Для обработки данных использовались методы описательной статистики, критерий Манна — Уитни, корреляционный анализ, подтверждающий факторный анализ, многомерное шкалирование, анализ латентных профилей.

Результаты. Анализ психометрических характеристик, включая КФА и многомерное шкалирование пунктов, показал, что опросник МВП характеризуется приемлемыми показателями внутренней согласованности (α от 0,81 до 0,87) и четкой факторной структурой, соответствующей мотивационному континууму, постулированному в теории самодетерминации. Получены свидетельства в пользу структурной и конструктивной валидности методики, продемонстрирована связь внутренней и идентифицированной мотивации выбора профессии с субъективной оценкой качества выбора и удовлетворенностью выбором профессии, а также удовлетворенностью базовых психологических потребностей дома и благополучием.

Выводы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанный опросник МВП является надежным и валидным инструментом для профконсультирования и научных исследований, опирающихся на теорию самодетерминации.

Ключевые слова: мотивация выбора профессии, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, теория самодетерминации, диагностика, старшеклассники, профориентация, психология труда, возрастная психология

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России научной темы «Академическая мотивация обучающихся разных уровней образования и факторы ее развития» (FNRE-2025-0002).

Для цитирования: Сычев, О.А., Гордеева, Т.О. (2026). Мотивация выбора профессии: разработка и апробация опросника. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(2), 161–190. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-17>

Career Choice Motivation: Development and Approbation of a Questionnaire

Oleg A. Sychev^{1,2} ✉, Tamara O. Gordeeva^{2,3}

¹ Altai State Pedagogical University, Biysk Branch, Biysk, Russian Federation

² Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

³ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ osn1@mail.ru

Abstract

Background. The relevance of career choice motivation assessment is primarily related to the need to identify adolescents who need help in choosing a profession. demonstrating a sense of uncertainty and helplessness before making such a fate-

ful decision. Russian psychodiagnostics lacks techniques for assessing motivation in profession choosing that correspond to current theoretical approaches in the psychology of motivation. The proposed questionnaire fills this gap.

Objective. The goal was to develop and approbate a Career Choice Motivation Questionnaire based on modern theoretical and methodological developments in the self-determination theory.

Study Participants. 295 high school students (156 tenth graders and 139 eleventh graders) from a Moscow school (average age $M = 16.61$; $SD = 0.62$, 41% girls, 55% boys, the rest did not specify gender).

Methods. The introduced Career Choice Motivation Questionnaire evaluates intrinsic motivation and different types of extrinsic motivation: identified, introjected, extrinsic motivation, and amotivation (5 scales, 3 items each). To assess its validity, we used indicators of the subjective quality of choice, satisfaction of basic psychological needs at school and at home, academic motivation and well-being. Descriptive statistics, the Mann-Whitney test, correlation analysis, multidimensional scaling, latent profile analysis, and confirmatory factor analysis were applied to process quantitative data.

Results. An analysis of psychometric characteristics, including CFA and multidimensional scaling of the questionnaire items showed that the developed questionnaire is characterised by acceptable indicators of internal consistency (Cronbach's alpha from 0.81 to 0.87) and a clear factor structure corresponding to the motivational continuum postulated in the self-determination theory. Convincing evidence has been obtained in favour of the structural and construct validity of the questionnaire. We obtained high correlations of intrinsic and identified vocational choice motivation with self-assessment of the choice quality and satisfaction with the choice, as well as with satisfaction of basic psychological needs at home and well-being.

Conclusions. The results indicate that the developed Career Choice Motivation Questionnaire is a reliable, valid and compact tool for vocational counselling and scientific research based on the self-determination theory.

Keywords: career choice motivation, intrinsic motivation, external motivation, self-determination theory, assessment, high school students, career counselling, occupational psychology, developmental psychology

Funding. The study has been supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on the scientific topic "Academic motivation of students at different levels of education and factors of its development" (FNRE-2025-0002).

For citation: Sychev, O.A., Gordeeva, T.O. (2026). Career choice motivation: development and approbation of a questionnaire. *Lomonosov Psychology Journal*, 49(2), 161–190. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-17>

Введение

Выбор профессии и вуза — важное жизненное решение для современной молодежи. Серьезные последствия непродуманного выбора, ярко проявляющиеся на российском рынке труда, свидетельствуют об актуальности проблемы выбора профессии, к которой часто обращаются в современных психологических исследованиях (Гусев и др., 2016; Емелин и др., 2024; Карабанова и др., 2020). Несмотря на проведение профориентаций уже в средней школе, по данным недавнего исследования около трети российских студентов сообщили, что они сделали свой выбор в момент или после подачи документов в вуз (Алешковский и др., 2023). Зачастую школьники выбирают профессию, предметы ЕГЭ и вуз (направление подготовки), ориентируясь на случайные факторы или под напором мнения родителей (Климов, 2007; Пряжников, 2023). При этом современные модели профориентации делают акцент на способности и успеваемость, недооценивая роль мотивации, ценностей и желания самого подростка, что снижает эффективность процесса выбора профессии (Яценко, 2019). В результате лишь треть студентов магистратуры и специалитета планируют работать по специальности (Алешковский и др., 2023), многие уже в вузе сообщают о разочаровании выбранной специальностью; при этом, по данным Росстата, каждый третий выпускник вуза не работает по специальности¹.

Задача данного исследования — разработать опросник мотивации выбора профессии, поскольку показатели качества мотивации могут быть важными предикторами дальнейшей удовлетворенности субъекта выбором и желания работать по специальности (Гордеева и др., 2025; Van den Broeck et al., 2021).

Теоретическое обоснование

Одним из современных подходов к мотивации является теория самодетерминации (СДТ) Э. Деси и Р. Райана (Ryan, Deci, 2000, 2017). В СДТ выделяются различные типы мотивации по степени их автономности, начиная от внутренней и заканчивая экстернальной и амотивацией. Внутренняя мотивация рассматривается как стремление что-то делать ради интереса к процессу работы, удовольствия и радости от ее выполнения. Внутренне мотивированная деятельность,

¹ Трудовые ресурсы и занятость населения в России. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/88401> (дата обращения: 05.05.2025).

в отличие от внешне мотивированной, связана с высоким вкладом усилий и уровнем субъективного благополучия, она продолжается даже в отсутствие внешних наград и наказаний и ведет к развитию компетенций (Howard et al., 2021).

В случае внешней мотивации деятельность осуществляется ради достижения других целей, внешних по отношению к ней. В СДТ внешняя мотивация рассматривается как неоднородный феномен. Выделяют четыре уровня регуляции деятельности, различающиеся по степени интернализации мотивации: экстернальная регуляция (деятельность осуществляется ради получения внешних наград или избегания негативных последствий), интроецированная (деятельность побуждается интериоризированными наградами и наказаниями, такими как переживание гордости за свои достижения, чувство вины или стыда), идентифицированная (деятельность осуществляется субъектом ради достижения целей, которые были выбраны осознанно и субъективно важны), а также интегрированная регуляция (деятельность находится в гармонии с другими сферами жизни субъекта и переживается как часть собственной идентичности, не всегда оценивается).

Эмпирические исследования показывают, что эти варианты внешней мотивации неодинаковы по своим последствиям для деятельности и благополучия субъекта: интегрированная и идентифицированная формы регуляции связаны с позитивными последствиями и близки к внутренней мотивации, тогда как интроецированная и экстернальная формы регуляции скорее связаны с негативными (Howard et al., 2021). В связи с этим в последние годы (Deci, Ryan, 2008) внутренняя мотивация, интегрированная и идентифицированная формы внешней регуляции обозначаются совокупно как автономная мотивация, а интроецированная и экстернальная формы регуляции — как контролируемая мотивация.

Тем не менее каждый тип мотивации имеет свои следствия. Например, метаанализ, проведенный на материале трудовой мотивации (124 выборки), показал, что внутренняя мотивация является наиболее важным типом мотивации для вовлеченности в работу и удовлетворенности ею, в то время как идентифицированная мотивация наиболее важна для производительности и продуктивного поведения, включая приверженность организации. С другой стороны, интроецированная мотивация имеет как положительные, так и отрицательные последствия, будучи связана как с вовлеченностью, так и со стрессом на рабочем месте. Экстернальная мотивация ограниченно связана

с поведением сотрудников (прогнозирует готовность уволиться) и негативно сказывается на благополучии, способствуя выгоранию.

Отдельно выделяется амотивация как состояние, при котором субъект не испытывает желаний и не осознает причин выполнять трудовую деятельность. Хотя авторы теории рассматривают амотивацию как особый феномен, означающий отсутствие регуляции деятельности и ее смысла, в случае, если речь идет о деятельности, которую субъект реально выполняет, не испытывая к этому внешнего или внутреннего побуждения, амотивация может рассматриваться как наиболее контролируемая форма регуляции, поскольку деятельность осуществляется без осознанной вовлеченности в нее субъекта (Sheldon et al., 2017). Результаты метаанализа показывают, что амотивация имеет только отрицательные последствия, такие как выгорание, низкие достижения и удовлетворенность работой (Van den Broeck et al., 2021).

Описанные шесть типов мотивации составляют мотивационный континуум, в рамках которого они упорядочены по степени удовлетворенности потребности в автономии. На эмпирическом уровне типы мотивации, находящиеся ближе друг к другу на континууме, коррелируют более тесно, чем лежащие дальше друг от друга (Ryan, Connell, 1989).

Масштабное исследование трудовой мотивации работников одного из российских производственных предприятий показало, что сотрудники с преобладающей автономной мотивацией более удовлетворены работой и жизнью, вовлечены в процесс работы, сообщают о более высокой лояльности организации, оценивают баланс работы и личной жизни как более гармоничный. Напротив, внешне мотивированные сотрудники, для которых работа является вынужденной необходимостью, не удовлетворены жизнью, наименее склонны испытывать позитивные эмоции на работе, не удовлетворены заработной платой и условиями труда, не получают удовольствия от работы и сообщают о низкой лояльности организации, по сути, демонстрируя картину отчуждения от трудовой деятельности. В свою очередь, у амотивированных сотрудников высоки показатели дисбаланса между работой и личной жизнью. При этом сотрудники с автономной мотивацией преобладали среди руководителей, тогда как внешний и амотивированный типы были наиболее характерны для рабочих (Осин и др., 2017).

Первые исследования показали, что внутренняя мотивация выбора профессии является предиктором удовлетворенности спе-

циальностью в вузе, которая в свою очередь предсказывает уверенность в выборе данной карьеры и будущие достижения в ней, а также удовлетворенность жизнью и академические достижения (Madison et al., 2017). На выборке студентов-бакалавров, принимающих решение о выборе дальнейшей профессии, показано, что внутренняя и идентифицированная мотивация выступают значимыми позитивными предикторами более уверенного выбора профессии, напротив, интроецированная мотивация выступила значимым негативным предиктором (Sheldon et al., 2019).

На выборке российских старшеклассников показано, что предиктором автономной мотивации выбора профессии, в свою очередь связанной с удовлетворенностью и качеством сделанного выбора, выступает поддержка автономии со стороны родителей. Такая поддержка автономии включает предоставление выбора в определенных границах, объяснение причин, лежащих в основе требований, правил и ограничений, принятие чувств ребенка. Напротив, контроль со стороны родителей, выражающийся в угрозах наказаниями, вызывании чувства вины, поощрении результативных целей и достижений любой ценой, является предиктором интроецированной, экстернальной мотивации и амотивации, то есть нежелания и неготовности принимать решение о выборе профессии. При этом экстернальная мотивация и амотивация также связаны со сниженным качеством и удовлетворенностью выбора (Гордеева и др., 2025).

Таким образом исследования показывают, что мотивация выбора профессии является надежным предиктором удовлетворенности сделанным выбором, готовности работать по выбранной специальности и других позитивных результатов. Однако в русскоязычной психодиагностике отсутствуют основанные на теории самодетерминации и отвечающие психометрическим требованиям инструменты для оценки различных типов мотивации выбора профессии.

Существующие методики диагностики мотивации выбора профессии опираются на модель ситуативной мотивации Р. Райана и Дж. Коннелла (Ryan, Connell, 1989), а в последние годы — на универсальный опросник мотивации (Sheldon et al., 2017). Одними из первых Э. Мэдисон с кол. (Madison et al., 2017) предложили краткий опросник внутренней — внешней мотивации выбора профессии (6 пунктов). Недостаток этого опросника — отсутствие теоретических оснований для содержания шкалы внешней мотивации, включавшей ориентацию на внешние блага, зарплату и надежность будущей работы.

С опорой на предыдущие опросники, разработанные в рамках СДТ, С. Ю с коллегами (Yu et al., 2018) составили и апробировали на выборах американских и китайских студентов университета опросник из 12 пунктов для оценки двух основных типов мотивации — самодетерминированной (автономной) и несамодетерминированной (контролируемой).

Следующий шаг состоял уже в разработке опросника, позволяющего оценивать все основные выделяемые в рамках СДТ типы мотивации — экстернальную, интроецированную, идентифицированную, интегративную и внутреннюю (Nerona, 2020). Опросник, апробированный на выборке студентов, содержит 20 утверждений (по 4 на каждую шкалу). Однако в соответствующей публикации (Nerona, 2020) использовались только показатели автономной и контролируемой мотивации, а также отсутствует информация о валидности и соответствии структуры мотивационному континууму.

Данные опросники, предъявлявшиеся студентам университетов, не содержали шкалы амотивации. Для анализа мотивации выбора профессии старшеклассниками фактор амотивации представляется важным, в связи с чем мы разработали данную субшкалу. Кроме того, поскольку наш опросник в первую очередь адресован старшеклассникам, выбирающим профессию, в фактор экстернальной мотивации было важно включить контроль со стороны родителей (близких).

Кроме того, К. Шелдон с коллегами (Sheldon et al., 2017) на основе СДТ предложили универсальный опросник мотивации деятельности, включающий амотивацию (а также позитивную и негативную интроецированную мотивацию), который был успешно использован по отношению к мотивации выбора карьеры (Sheldon et al., 2019).

На основе данных разработок, а также предыдущих российских разработок на материале профессиональной мотивации (Осин и др., 2017), нами была предложена первая версия опросника, апробированная в недавнем исследовании на старшеклассниках (Гордеева и др., 2025). Она позволяла надежно оценить автономную мотивацию, два типа контролируемой мотивации (интроецированную и экстернальную) и амотивацию. Далее работа над опросником была продолжена, в результате нам удалось разработать новую версию, в которой уже выделяются все основные типы мотивации выбора профессии, включая внутреннюю и идентифицированную мотивацию. Эта версия опросника и рассматривается в данной статье.

Методы исследования

Опросник мотивации выбора профессии (МВП) оценивает внутреннюю и идентифицированную мотивацию (автономные типы), интроецированную и экстермальную (контролируемые типы) и амотивацию. Он включает 15 утверждений, представляющих собой разные варианты завершения фразы «Я собираюсь выбрать эту профессию потому, что...», согласие с каждым необходимо оценить по шкале от 1 — совершенно неверно до 7 — совершенно верно (см. Приложение).

В качестве внешних критериев валидности опросника МВП рассматривались удовлетворенность и качество выбора профессии, удовлетворенность базовых психологических потребностей в школе и в семье, мотивация учебной деятельности.

Для оценки удовлетворенности выбором профессии и его качества использовался *опросник «Субъективное качество выбора»* (СКВ) Д.А. Леонтьева с коллегами (Leontiev et al., 2022) в сокращенной версии из 12 пунктов. В инструкцию была добавлена фраза «Пожалуйста, подумайте о сделанном Вами выборе профессии». В первой части методики от респондента требовалось оценить от -3 до 3 близость своего мнения к одному из двух вариантов продолжения фразы «Я сделал(а) этот выбор...» (например, «бездумно» или «осознанно»), а во второй части — продолжения фразы «Принятое мной решение...» (например, «ободряет» или «угнетает»). В эту версию вошли 6 заданий из шкалы удовлетворенности выбором (α Кронбаха = 0,87) и 6 утверждений, характеризующих продуманность выбора, его бесконфликтность и самостоятельность, которые были объединены в шкалу субъективного качества выбора (α Кронбаха = 0,70).

Воспринимаемая учащимися удовлетворенность базовых психологических потребностей на уроках оценивалась с помощью Опросника базовых психологических потребностей в школе (ОБПП-Ш) (Гордеева, Сычев, 2024). Аналогичная шкала использовалась для оценки удовлетворенности базовых потребностей дома, в которой вместо шкал потребности в связанности с учителями и одноклассниками использовалась одна — потребность в связанности с родителями (α Кронбаха в пределах 0,70–0,86).

Для оценки учебной мотивации использовался модифицированный опросник Шкалы академической мотивации школьников и учащихся колледжей (Гордеева и др., 2017), предназначенный для

оценки трех типов автономной мотивации (познавательной, достижения и идентифицированной мотивация), двух типов контролируемой (интроецированной и экстернальной мотивации), а также амотивации (α Кронбаха в пределах 0,67–0,91).

Для оценки психологического благополучия использовались две кратких методики.

1. Краткая шкала психологического благополучия (КШПБ) Хьюбнера (Huebner et al., 2006), включающая пункты для оценки удовлетворенности учителями и школой, друзьями, семьей, самим собой и жизнью в целом (6 заданий, α Кронбаха = 0,74).

2. Невербальная методика «Отношение к жизни, учебе и одноклассникам» (Andrews, Withey, 1976), представляющая собой 7 символических изображений лиц с различными эмоциональными состояниями — от веселого к очень печальному. Респонденту нужно обвести лицо, соответствующее его отношению к школе, учебе, классу и одноклассникам.

Для оценки академической успеваемости использовалось среднее значение отметок (по данным анкеты) за прошлую четверть по 12 учебным дисциплинам.

Методы анализа данных. Анализ данных проводился с помощью описательной статистики, критерия Манна — Уитни, корреляционного анализа, многомерного шкалирования (МШ), анализа латентных профилей (АЛП) и конфирматорного факторного анализа (КФА). Вычисления выполнены в среде R, КФА проводился в программе Mplus 8 методом наименьших квадратов с использованием робастной статистики χ^2 Саторры — Бентлера (MLM). В качестве приемлемых (хороших) показателей соответствия модели данным рассматривались следующие (Mueller, Hancock, 2018): CFI > 0,90 (0,95), RMSEA < 0,08 (0,06). Критерием для сравнения моделей с разной степенью инвариантности было снижение CFI не более чем на 0,01 (Cheung, Rensvold, 2002). МШ выполнено в программе IBM SPSS Statistics 27 с помощью алгоритма PROXSCAL, минимизирующего нормализованный простой стресс, величина которого использовалась для оценки соответствия решения данным (не более 0,1 для приемлемого соответствия данным). Учитывались также другие показатели соответствия: S-стресс (не более 0,1) и коэффициент конгруэнтности Такера (не менее 0,9). В ходе МШ использовалось Евклидово расстояние, измерительные шкалы рассматривались как интервальные. АЛП проводился в R с помощью пакета Mclust 5.

Выборка

В исследовании приняли участие 295 учащихся (156 десятиклассников и 139 одиннадцатиклассников) одной из школ Москвы, из них 122 (41%) девочек, 163 (55%) мальчиков, 10 пол не указали (средний возраст $M = 16,61$; $SD = 0,62$). Участие в исследовании было анонимным, опрос проводился в бланковой форме в школе.

Результаты исследования

В ходе КФА рассматривались несколько моделей: однофакторная; двухфакторная, в которой один фактор включает задания автономной (внутренней и идентифицированной мотивации), а другой — контролируемой мотивации (интроецированной и экстеральной) и амотивации; трехфакторная модель с факторами автономной, контролируемой мотивации и амотивации; четырехфакторная с факторами автономной, интроецированной, экстеральной мотивации и амотивации, а также пятифакторная, которая отличается от предыдущей разделением автономной мотивации на внутреннюю и идентифицированную. В каждой из многофакторных моделей допускались ковариации между факторами.

Результаты КФА (Таблица 1) указывают на несоответствие первых трех моделей и приблизительно одинаково хорошее соответствие последних двух. В качестве итоговой была выбрана пятифакторная модель, так как ее показатели немного выше, и она позволяет полнее охарактеризовать структуру мотивации. Использование четырехфакторной модели с общей шкалой автономной мотивации также является возможным: это оправдано в тех случаях, когда отдельная оценка внутренней и идентифицированной мотивации не представляет интереса.

В пятифакторной модели (Рисунок 1) все задания показывают высокие (не менее 0,65) нагрузки, а ковариации факторов соответствуют

Таблица 1

Показатели соответствия данным альтернативных моделей опросника МВП

Модель	χ^2	df	p-value	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	Pclose
1. Однофакторная	708,91	90	<0,001	0,633	0,572	0,153 [0,142; 0,163]	<0,001
2. Двухфакторная	581,89	89	<0,001	0,708	0,655	0,137 [0,127; 0,148]	<0,001
3. Трехфакторная	324,55	87	<0,001	0,859	0,830	0,096 [0,085; 0,107]	<0,001
4. Четырехфакторная	139,45	84	<0,001	0,967	0,959	0,047 [0,033; 0,061]	0,61
5. Пятифакторная	123,64	80	<0,01	0,974	0,966	0,043 [0,027; 0,057]	0,775

Table 1
Fit values for alternative models of CCM questionnaire

Model	χ^2	df	p-value	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	Pclose
1. One-factor	708.91	90	<0.001	0.633	0.572	0.153 [0.142; 0.163]	<0.001
2. Two-factor	581.89	89	<0.001	0.708	0.655	0.137 [0.127; 0.148]	<0.001
3. Three-factor	324.55	87	<0.001	0.859	0.830	0.096 [0.085; 0.107]	<0.001
4. Four-factor	139.45	84	<0.001	0.967	0.959	0.047 [0.033; 0.061]	0.61
5. Five-factor	123.64	80	<0.01	0.974	0.966	0.043 [0.027; 0.057]	0.775

представлениям об их взаимном расположении в континууме мотивации: смежные факторы связаны умеренно и положительно, в то время как удаленные друг от друга факторы коррелируют отрицательно.

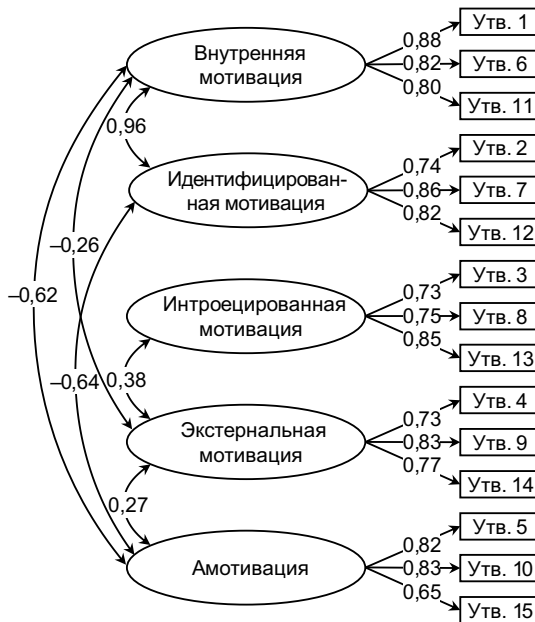


Рисунок 1

Структурная модель опросника МВП (остатки и не показавшие статистической значимости ковариации опущены, все приведенные коэффициенты стандартизированы и значимы при $p \leq 0,001$)

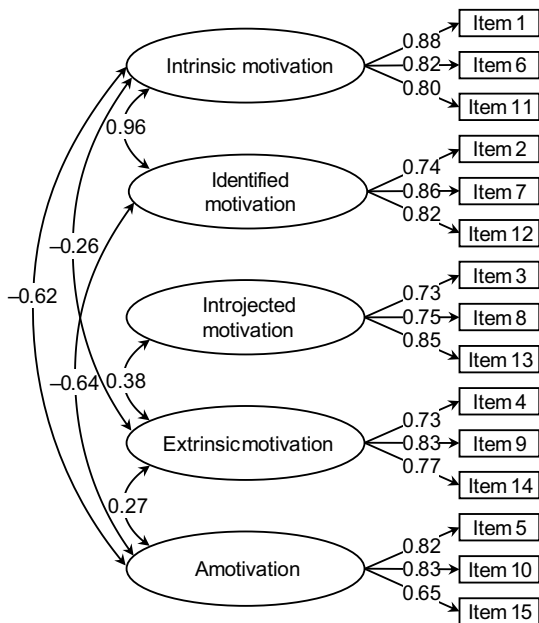


Figure 1

The structure model of the CCM questionnaire (residuals and non-significant covariations are omitted for the sake of parsimony, all coefficients are standardized and significant at $p \leq 0.001$)

Для анализа инвариантности факторной структуры пятифакторной модели опросника был проведен мультигрупповой КФА для мальчиков и девочек (Таблица 2), а также десяти- и одиннадцатиклассников (Таблица 3). Все модели имеют приемлемые показатели соответствия, при этом снижение CFI при переходе от конфигурационной к метрической и скалярной моделям не превышает 0,01, что свидетельствует в пользу инвариантности модели опросника относительно пола и класса.

В ходе анализа взаимного расположения пунктов опросника в континууме автономии с помощью МШ для модели из двух измерений величина нормализованного стресса составила 0,006 (S -стресс = 0,007, коэффициент конгруэнтности Такера = 0,997), что указывает на хорошее соответствие данным. Расположение пунктов в двумерном пространстве (Рисунок 2), горизонтальная ось которого

Таблица 2
Результаты анализа инвариантности структуры опросника
в группах мальчиков и девочек

Модель инвариантности	χ^2	df	p-value	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	Pclose
1. Конфигурационная	240,87	160	<0,001	0,958	0,945	0,060 [0,043; 0,075]	0,154
2. Метрическая	255,69	170	<0,001	0,956	0,945	0,059 [0,044; 0,074]	0,149
3. Скалярная	280,30	180	<0,001	0,948	0,940	0,063 [0,048; 0,076]	0,077

Table 2
The results of measurement invariance testing for the questionnaire structure
in the groups of boys and girls

Model of invariance	χ^2	df	p-value	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	Pclose
1. Configural	240.87	160	<0.001	0.958	0.945	0.060 [0.043; 0.075]	0.154
2. Metric	255.69	170	<0.001	0.956	0.945	0.059 [0.044; 0.074]	0.149
3. Scalar	280.30	180	<0.001	0.948	0.940	0.063 [0.048; 0.076]	0.077

Таблица 3
Результаты анализа инвариантности структуры опросника в группах
десяти- и одиннадцатиклассников

Модель	χ^2	df	p-value	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	Pclose
1. Конфигурационная	220,42	160	<0,01	0,967	0,956	0,051 [0,033; 0,066]	0,462
2. Метрическая	227,16	170	<0,01	0,968	0,961	0,048 [0,030; 0,063]	0,578
3. Скалярная	235,34	180	<0,01	0,969	0,964	0,046 [0,027; 0,061]	0,661

Table 3
The results of invariance testing for the questionnaire structure in the groups
of tenth and eleventh graders

Model of invariance	χ^2	df	p-value	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	Pclose
1. Configural	220.42	160	<0.01	0.967	0.956	0.051 [0.033; 0.066]	0.462
2. Metric	227.16	170	<0.01	0.968	0.961	0.048 [0.030; 0.063]	0.578
3. Scalar	235.34	180	<0.01	0.969	0.964	0.046 [0.027; 0.061]	0.661

соответствует континууму автономии, иллюстрирует их явное разделение на автономную мотивацию (справа) и контролируемую мотивацию с амотивацией (слева). Наименьшей автономии соответствуют задания шкал экстернальной мотивации и амотивации (14 и 15), в то время как наибольшей — задания шкалы внутренней мотивации (1 и 6). Пункты образуют в двумерном пространстве закономерно упорядоченные вдоль континуума автономии группы смежных точек, соответствующие шкалам опросника.

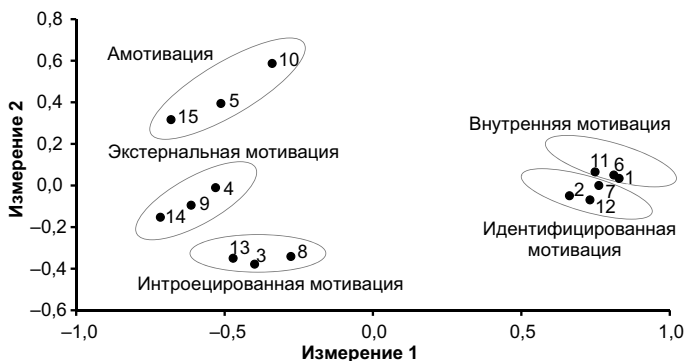


Рисунок 2

Результаты многомерного шкалирования пунктов опросника мотивации выбора профессии (числа соответствуют номерам пунктов)

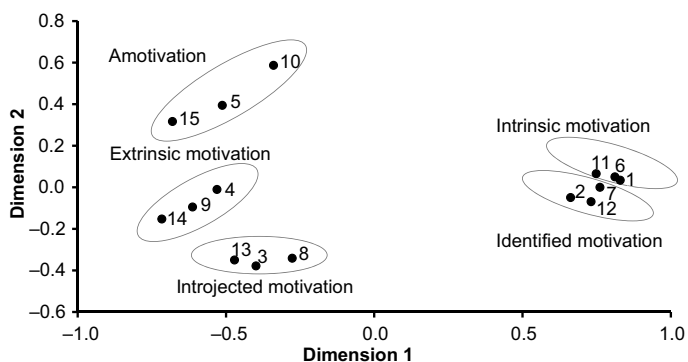


Figure 2

The results of multidimensional scaling of the Career choice motivation questionnaire items (the numbers correspond to the items)

Так как пункты опросника демонстрируют ожидаемую упорядоченность вдоль континуума автономии, представляется обоснованным использование обобщенного показателя — индекса автономии, отражающего степень автономии мотивации. Он может быть вычислен как включающий все задания общий показатель (среднее значение), в котором прямыми являются задания внутренней и идентифицированной мотивации, а обратными — интроецированной, экстернальной мотивации и амотивации.

Описательная статистика по шкалам приведена в Таблице 4. Из нее следует, что в усредненном профиле доминирующей является внутренняя и идентифицированная мотивация, в то время как контролируемые типы мотивации и амотивация выражены слабее. Представленные в Таблице 4 кватили могут использоваться в качестве норм.

Сравнение десяти- и одиннадцатиклассников по шкалам опросника МВП с помощью критерия Манна — Уитни привело к выводу об отсутствии различий. Сравнение мальчиков и девочек показало, что значимых различий нет, однако есть тенденции к большей экстернальной мотивации у мальчиков ($p = 0,051$) и большей амотивации у девочек ($p = 0,069$).

Приведенные в Таблице 5 корреляции опросника МВП с другими показателями характеризуют их валидность. Шкалы автономной мотивации вместе с индексом автономии показывают ожидаемые прямые связи с качеством и удовлетворенностью выбором профессии, шкалами автономной академической мотивации, удовлетворенностью базовых психологических потребностей в школе и дома, а также с показателями психологического благополучия. Интроецированная мотивация выбора профессии обратно связана с качеством выбора профессии, удовлетворенностью потребности в связанности с родителями и психологическим благополучием, показывая положительные корреляции с интроецированной академической мотивацией, а также с фрустрацией потребности в автономии в школе и дома. Экстернальная мотивация выбора профессии обратно коррелирует с качеством и удовлетворенностью выбором профессии, удовлетворенностью базовых потребностей дома, при наличии прямых связей с экстернальной академической мотивацией и фрустрацией потребности в автономии дома. Амотивация показывает обратные связи с качеством и удовлетворенностью выбора профессии, со шкалами автономной академической мотивации, удовлетворенностью потребностей в автономии, компетентности и связанности с родителями,

Таблица 4

Описательная статистика по шкалам опросника МВП

	ВМ	ИМ	ИН	ЭМ	АМ	ИА
Среднее значение	5,81	5,53	2,57	2,27	2,84	5,53
Станд. отклонение	1,29	1,38	1,56	1,38	1,73	0,94
Асимметрия	-1,34	-1,08	0,93	1,09	0,70	-0,65
Экссесс	1,73	0,81	0,13	0,59	-0,52	-0,03
Минимум	1	1	1	1	1	2,07
Максимум	7	7	7	7	7	7
Нижний квартиль	5,33	4,67	2,33	1	1	4,93
Медиана	6	6	3	2	2,67	5,67
Верхний квартиль	7	6,67	4	3	4	6,27
Критерий Шапиро — Уилка W	0,85*	0,89*	0,88*	0,85*	0,89*	0,96*
α Кронбаха	0,87	0,84	0,82	0,82	0,81	0,84

Примечание. * — уровень значимости $p \leq 0,001$, ВМ — внутренняя мотивация, ИМ — идентифицированная мотивация, ИН — интроецированная мотивация, ЭМ — экстернальная мотивация, АМ — амотивация, ИА — индекс автономии.

Table 4

Descriptive statistics by the CCM scales

	IM	ID	IN	EM	AM	RAI
Mean	5.81	5.53	2.57	2.27	2.84	5.53
Standard deviation	1.29	1.38	1.56	1.38	1.73	0.94
Skew	-1.34	-1.08	0.93	1.09	0.70	-0.65
Kurtosis	1.73	0.81	0.13	0.59	-0.52	-0.03
Minimum	1	1	1	1	1	2.07
Maximum	7	7	7	7	7	7
Lower quartile	5.33	4.67	2.33	1	1	4.93
Median	6	6	3	2	2.67	5.67
Upper quartile	7	6.67	4	3	4	6.27
Shapiro-Wilk test W	0.85*	0.89*	0.88*	0.85*	0.89*	0.96*
Cronbach's α	0.87	0.84	0.82	0.82	0.81	0.84

Note. * — significance level $p \leq 0.001$, IM — intrinsic motivation, ID — identified motivation, IN — introjected motivation, EM — extrinsic motivation, AM — amotivation, RAI — relative autonomy index.

Таблица 5

Корреляции шкал опросника с внешними критериями валидности МВП

Показатели	ВМ	ИМ	ИН	ЭМ	АМ	ИА
Характеристики выбора профессии						
Качество выбора профессии	0,58***	0,52***	-0,12*	-0,32***	-0,54***	0,65***
Удовлетворенность выбором	0,59***	0,59***	-0,02	-0,16**	-0,56***	0,60***
Академическая мотивация						
Внутренняя: познавательная	0,38***	0,39***	0,05	-0,06	-0,27***	0,32***
Внутренняя: достижения	0,25***	0,26***	0,04	-0,02	-0,25***	0,23***
Внешняя: идентифицированная	0,37***	0,47***	-0,01	-0,04	-0,25***	0,35***
Внешняя: интроецированная	0,08	0,10	0,20***	0,10	0,09	-0,08
Внешняя: экстерналиная	-0,06	-0,04	0,10	0,17**	0,20***	-0,18**
Амотивация	-0,25***	-0,33***	0,09	0,06	0,34***	-0,34***
Удовлетворенность/ фрустрация базовых психологических потребностей в школе						
УП в автономии	0,23***	0,23***	0,01	0	-0,14*	0,18**
ФП в автономии	-0,05	-0,09	0,14*	0,04	0,16**	-0,16**
УП в компетентности	0,24***	0,24***	0	-0,06	-0,20***	0,22***
УП в связанности с учителями	0,21***	0,21***	-0,04	0,02	-0,09	0,16**
УП в связанности с одноклассниками	0,17**	0,19**	-0,08	0,05	-0,10	0,15**
Удовлетворенность / фрустрация базовых психологических потребностей дома						
УП в автономии	0,33***	0,29***	-0,1	-0,15*	-0,21***	0,33***
ФП в автономии	-0,21***	-0,21***	0,19***	0,15**	0,19**	-0,30***
УП в компетентности	0,29***	0,35***	-0,11	-0,07	-0,33***	0,36***
УП в связанности с родителями	0,23***	0,28***	-0,14*	-0,08	-0,19***	0,29***
Показатели психологического благополучия и успешности в учебе						
Позитивное отношение к учебе	0,21***	0,27***	0,05	0,01	-0,21***	0,20***
Позитивное отношение к жизни	0,25***	0,33***	-0,05	0,01	-0,23***	0,26***
КШПБ Хьюбера	0,19***	0,25***	-0,14*	0,02	-0,18**	0,23***
Средний балл успеваемости	0,01	0	-0,03	0,10	0,03	-0,03

Примечание. Значимость: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$, УП — удовлетворенность потребности, ФП — фрустрация потребности.

Table 5
Correlations of the CCM scales with external validity criteria

Scales	IM	ID	IN	EM	AM	RAI
Career choice						
Quality of career choice	0.58***	0.52***	-0.12*	-0.32***	-0.54***	0.65***
Satisfaction with choice	0.59***	0.59***	-0.02	-0.16**	-0.56***	0.60***
Academic motivation						
Intrinsic: to know	0.38***	0.39***	0.05	-0.06	-0.27***	0.32***
Intrinsic: achievement	0.25***	0.26***	0.04	-0.02	-0.25***	0.23***
External: identified	0.37***	0.47***	-0.01	-0.04	-0.25***	0.35***
External: introjected	0.08	0.10	0.20***	0.10	0.09	-0.08
External: extrinsic	-0.06	-0.04	0.10	0.17**	0.20***	-0.18**
Amotivation	-0.25***	-0.33***	0.09	0.06	0.34***	-0.34***
Basic psychological needs satisfaction / frustration at school						
Autonomy need satisfaction	0.23***	0.23***	0.01	0	-0.14*	0.18**
Autonomy need frustration	-0.05	-0.09	0.14*	0.04	0.16**	-0.16**
Competence need satisfaction	0.24***	0.24***	0	-0.06	-0.20***	0.22***
Relatedness with teachers need satisfaction	0.21***	0.21***	-0.04	0.02	-0.09	0.16**
Relatedness with peers need satisfaction	0.17**	0.19**	-0.08	0.05	-0.10	0.15**
Basic psychological needs satisfaction / frustration at home						
Autonomy need satisfaction	0.33***	0.29***	-0.1	-0.15*	-0.21***	0.33***
Autonomy need frustration	-0.21***	-0.21***	0.19***	0.15**	0.19**	-0.30***
Competence need satisfaction	0.29***	0.35***	-0.11	-0.07	-0.33***	0.36***
Relatedness with parents need satisfaction	0.23***	0.28***	-0.14*	-0.08	-0.19***	0.29***
Indicators of psychological well-being and academic achievement						
Positive attitude towards learning	0.21***	0.27***	0.05	0.01	-0.21***	0.20***
Positive attitude towards life	0.25***	0.33***	-0.05	0.01	-0.23***	0.26***
Huebner's BMSLSS	0.19***	0.25***	-0.14*	0.02	-0.18**	0.23***
Grade Point Average	0.01	0	-0.03	0.10	0.03	-0.03

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

а также с показателями благополучия. Ни одна из шкал МВП не показала связи с успеваемостью, что подтверждает ее дивергентную валидность, отражающую ее специфическое содержание, связанное с выбором профессии.

Для выявления типичных профилей мотивации с помощью АЛП в поисках экономного решения мы рассматривали модели с количеством кластеров от 2 до 4. По информационным критериям наилучшие показатели были у решений с 3 и 2 кластерами, однако в решении с тремя кластерами один из них включал менее 10% выборки, что свидетельствует о сомнительной ценности его выделения. Поэтому в качестве итогового рассматривалось следующее по величине ВИС решение с двумя кластерами. Профили мотивации в этих кластерах (Рисунок 3) показывают, что в каждом доминирует автономная мотивация, однако один из них характеризуется значительно более автономной мотивацией, чем другой.

Этот факт подтверждается сравнением средних значений индекса автономии: в более автономном кластере его величина составила 6,43, что соответствует верхнему (четвертому) квартилю, то есть высокому уровню. В менее автономном кластере индекс автономии составил 5,08, что соответствует второму квартилю (ниже среднего). Разница между кластерами статистически значима по критерию Манна — Уитни при $p \leq 0,001$, а размер эффекта d -Коэна, равный 1,95, свидетельствует об очень больших различиях.

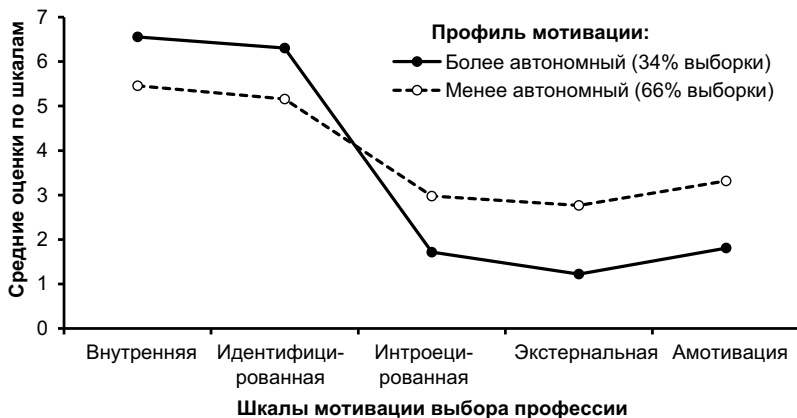


Рисунок 3

Латентные профили мотивации выбора профессии

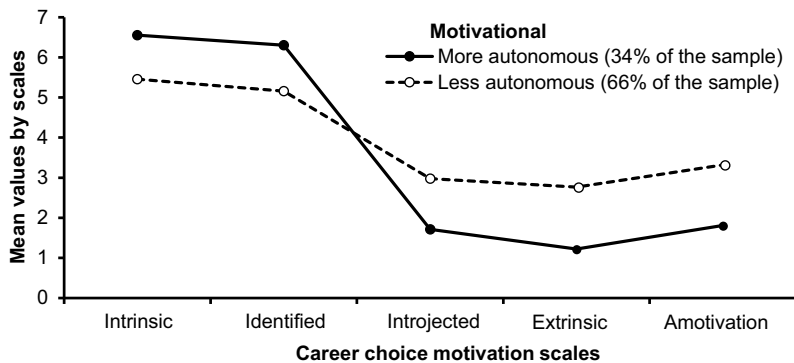


Figure 3

Latent profiles of career choice motivation

Обсуждение результатов

Проведение российских исследований мотивации выбора профессии затрудняется отсутствием необходимого инструментария. Предложен компактный опросник, основанный на психологической теории (теория самодетерминации) и оценивающий все основные типы мотивации.

Предложенный опросник может использоваться в практических и исследовательских целях. В практических целях его можно использовать для скрининга и выделения группы риска с затруднениями в выборе профессии. Для решения этой задачи достаточной может быть оценка единственного показателя — индекса автономии (ИА). Сравнение его величины с граничными значениями по нашей выборке (низкий ИА — до 4,93, ниже среднего — до 5,67) или с аналогичными оценками, вычисленными по выборке, где проводится скрининг, позволяет определить группу учащихся, нуждающихся в помощи специалиста по профориентации. Другой вариант практического применения связан с использованием ее результатов в ходе консультирования, где помимо индекса автономии полезным может также оказаться анализ формы профиля на основе сравнения с типичными вариантами (Рисунок 3). Это поможет выявить такие типичные причины затруднений в выборе профессии, как слабое понимание собственных интересов и ценностей (сниженная автономная мотивация, повышенная амотивация), чрезмерная ориентация на ожидания окружающих людей (повышенная интроецированная мотивация)

или чересчур жесткий контроль и давление близких (повышенная экстернальная мотивация).

В исследовательских целях методика может использоваться для уточнения последствий мотивации выбора профессии и факторов, ее определяющих. В этих случаях наряду с общим показателем (индексом автономии) пользу принесет использование четырех основных шкал: автономной, интроецированной, экстернальной мотивации и амотивации. Раздельный анализ внутренней и идентифицированной мотивации выглядит оправданным в редких случаях, когда предметом исследования становятся именно особенности их функционирования. При этом следует учитывать наличие тесной линейной связи между внутренней и идентифицированной мотивацией, что препятствует их совместному использованию в многомерных статистических моделях ввиду мультиколлинеарности. По этой же причине не рекомендуется наряду с основными шкалами включать в модели индекс автономии. Вопреки распространенной в зарубежных исследованиях практике, объединение экстернальной и интроецированной мотивации в общий показатель «контролируемой мотивации» (Nerona, 2020) представляется нежелательным, ввиду умеренной корреляции между ними и различий в их связях с другими психологическими показателями (Гордеева и др., 2025).

В качестве ограничений исследования можно указать на умеренную репрезентативность выборки, а также нехватку сведений о прогностической валидности в отсроченной перспективе. Перспективой исследования является оценка психометрических свойств опросника на выборках студентов и анализ его прогностической валидности по отношению к готовности работать по выбранной специальности и реальным действиям в этом направлении.

Выводы

Предложен компактный опросник (МВП), оценивающий различные типы мотивации выбора профессии старшеклассниками, имеющие разные следствия с точки зрения удовлетворенности и качества выбора профессии.

Опросник МВП является психометрически и теоретически обоснованным диагностическим инструментом, демонстрирующим необходимые показатели надежности и валидности. Опросник может использоваться как для старшеклассников, так и для студентов, уже

выбравших профессию, при условии изменения базового вопроса на прошедшее время («выбрал» вместо «собираюсь выбрать»).

Индекс автономии мотивации, выявленный с помощью опросника, может использоваться в профконсультировании, а также в скрининговых исследованиях с целью выявления испытывающих трудности в профессиональном самоопределении подростков для проведения с ними более глубокой профориентационной работы, помогающей сознательно выбрать свой путь в жизни, дело по душе.

Список литературы

Алешковский, И.А., Гаспаривили, А.Т., Крухмалева, О.В., Нарбут, Н.П., Савина, Н.Е. (2023). Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности. *Высшее образование в России*, 32(4), 137–155. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155>

Гордеева, Т.О., Кононова, М.Г., Сычев, О.А. (2025). Выбор профессии и предметов ЕГЭ старшеклассниками: роль родительского стиля воспитания и мотивации. *Сибирский психологический журнал*, 97, 108–132.

Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024). Методика диагностики удовлетворенности базовых психологических потребностей у школьников. *Экспериментальная психология*, 17(4), 222–236. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170415>

Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Гижицкий, В.В., Гавриченко, Т.К. (2017). Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников. *Психологическая наука и образование*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>

Гусев, А.Н., Пряжников, Н.С., Тюрин, К.Г. (2016). Экспертная система профориентации школьников «Выбирай и поступай». *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 55–60. <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.04.55>

Емелин, В.А., Рассказова, Е.И., Тхостов, А.Ш. (2024). Субъективные критерии предпочтения профессии и работы в старшем подростковом и юношеском возрасте. *Национальный психологический журнал*, 19(1), 23–40. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0102>

Карабанова, О.А., Захарова, Е.И., Старостина, Ю.А. (2020). Личностные факторы построения профессиональной карьеры в период вхождения во взрослость. *Национальный психологический журнал*, (4), 113–124. <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0409>

Климов, Е.А. (2007). Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Изд-во «Академия».

Осин, Е.Н., Горбунова, А.А., Гордеева, Т.О., Иванова, Т.Ю., Кошелева, Н.В., Овчинникова, Е.Ю. (2017). Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности. *Организационная психология*, 7(4), 21–49.

Пряжников, Н.С. (2023). Профориентология: учебник и практикум для вузов. Москва: Изд-во «Юрайт».

Яценко, О.В. (2019). Осознанный выбор профессии подростками как значимый фактор их успешности в будущем. В кн.: Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XVIII Всеросс. науч.-практич. конф. с международ. участием. (25–26 апреля, 2019 г.). (С. 294–298). Иркутск: Изд-во ИГУ.

Andrews, F.M., Withey, S.B. (1976). Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. New York: Plenum Press.

Cheung, G.W., Rensvold, R.B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X.Y., Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Huebner, E., Seligson, J., Valois, R., Suldo, S. (2006). A Review of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 79, 477–484. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5395-9>

Leontiev, D.A., Osin, E.N., Fam, A.K., Ovchinnikova, E.Y. (2022). How you choose is as important as what you choose: Subjective quality of choice predicts well-being and academic performance. *Current Psychology*, 41(9), 6439–6451. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01124-1>

Madison, E., Hopp, T., Santana, A.D., Stansberry, K. (2017). A Motivational Perspective on Mass Communication Students' Satisfaction With Their Major: Investigating Antecedents and Consequences. *Journalism & Mass Communication Educator*, 73(1), 50–66. <https://doi.org/10.1177/1077695816687408>

Mueller, R.O., Hancock, G.R. (2018). Structural equation modeling. In: G.R. Hancock, L.M. Stapleton, R.O. Mueller, (eds.). *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Science*. (pp. 445–456). New York, London: Routledge Publ.

Nerona, R. (2020). Parenting, Major Choice Motivation, and Academic Major Satisfaction Among Filipino College Students: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Career Assessment*, 29(2), 205–220. <https://doi.org/10.1177/1069072720941269>

Ryan, R.M., Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.5.749>

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publ.

Sheldon, K.M., Holliday, G., Titova, M., Benson, C. (2019). Comparing Holland and Self-Determination Theory Measures of Career Preference as Predictors of Career Choice. *Journal of Career Assessment*, 28(1), 28–42. <https://doi.org/10.1177/1069072718823003>

Sheldon, K.M., Osin, E.N., Gordeeva, T.O., Suchkov, D.D., Sychev, O.A. (2017). Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215–1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>

Van den Broeck, A., Howard, J.L., Van Vaerenbergh, Y., Leroy, H., Gagné, M. (2021). Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation. *Organizational Psychology Review*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/20413866211006173>

Yu, S., Zhang, F., Nunes, L.D., Levesque-Bristol, C. (2018). Self-determined motivation to choose college majors, its antecedents, and outcomes: A cross-cultural investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 132–150. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.002>

References

Aleshkovskii, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2023). Peculiarities of the Formation of Educational Trajectories of Russian Students: Assessment and Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 32(4), 137–155. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155>

Andrews, F.M., Withey, S.B. (1976). Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. New York: Plenum Press.

Cheung, G.W., Rensvold, R.B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

Gordeeva, T.O., Kononova, M.G., Sychev, O.A. (2025). High school students' choice of profession and Unified State Exam subjects: The role of parenting style and motivation. *Siberian Journal of Psychology*, 97, 108–132. (In Russ.)

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2024). Development of the Basic Psychological Needs at School Scale. *Eksperimental'naya psihologiya = Experimental Psychology*, 17(4), 222–236. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170415>

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskii, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 22(2), 65–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>

Gusev, A.N., Pryazhnikov, N.S., Tyurin, K.G. (2016). Expert system of vocational guidance for schoolchildren “Choose and act”. *Lomonosov Psychology Journal*, (4), 55–60. <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.04.55>

Emelin, V.A., Rasskazova, E.I. (2024). Subjective Criteria for the Preference of Profession and Work in Senior Adolescence and Young Adulthood. *National Psychological Journal*, 19(1), 23–40. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0102>

Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X.Y., Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Huebner, E., Seligson, J., Valois, R., Suldo, S. (2006). A Review of the Brief Multi-dimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 79, 477–484. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5395-9>

Karabanova, O.A., Zakharova, E.I., Starostina, Yu.A. (2020). Personal factors of building a professional career during the period of entering adulthood. *National Psychological Journal*, (4), 113–124. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0409>

Klimov, E.A. (2007). Psychology of professional self-determination: textbook for university students. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)

Leontiev, D.A., Osin, E.N., Fam, A.K., Ovchinnikova, E.Y. (2022). How you choose is as important as what you choose: Subjective quality of choice predicts well-being and academic performance. *Current Psychology*, 41(9), 6439–6451. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01124-1>

Madison, E., Hopp, T., Santana, A.D., Stansberry, K. (2017). A Motivational Perspective on Mass Communication Students' Satisfaction with Their Major: Investigating Antecedents and Consequences. *Journalism & Mass Communication Educator*, 73(1), 50–66. <https://doi.org/10.1177/1077695816687408>

Mueller, R.O., Hancock, G.R. (2018). Structural equation modeling. In: G.R. Hancock, L.M. Stapleton, R.O. Mueller, (eds.). *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Science*. (pp. 445–456). New York, London: Routledge Publ.

Nerona, R. (2020). Parenting, Major Choice Motivation, and Academic Major Satisfaction Among Filipino College Students: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Career Assessment*, 29(2), 205–220. <https://doi.org/10.1177/1069072720941269>

Osin, E.N., Gorbunova, A.A., Gordeeva, T.O., Ivanova, T.Yu., Kosheleva, N.V., Ovchinnikova, E.Yu. (2017). Professional motivation of Russian employees: assessment and associations with well-being and performance. *Organizacionnaya psihologiya = Organizational Psychology*, 7(4), 21–49. (In Russ.)

Pryazhnikov, N.S. (2023). Career guidance: textbook and workshop for universities. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Ryan, R.M., Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.5.749>

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publ.

Sheldon, K.M., Holliday, G., Titova, M., Benson, C. (2019). Comparing Holland and Self-Determination Theory Measures of Career Preference as Predictors of Career Choice. *Journal of Career Assessment*, 28(1), 28–42. <https://doi.org/10.1177/1069072718823003>

Sheldon, K.M., Osin, E.N., Gordeeva, T.O., Suchkov, D.D., Sychev, O.A. (2017). Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215–1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>

Van den Broeck, A., Howard, J.L., Van Vaerenbergh, Y., Leroy, H., Gagné, M. (2021). Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation. *Organizational Psychology Review*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/20413866211006173>

Yatsenko, O.V. (2019). Conscious choice of profession by adolescents as a significant factor in their future success. In: Problems of theory and practice of modern psychology: Proc. of the XVIII All-Russian scientific and practical conference with international participation. (April 25–26, 2019). (pp. 294–298). Irkutsk: Irkutsk State University Publ. (In Russ.)

Yu, S., Zhang, F., Nunes, L.D., Levesque-Bristol, C. (2018). Self-determined motivation to choose college majors, its antecedents, and outcomes: A cross-cultural investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 132–150. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.002>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Олег Анатольевич Сычев, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Алтайского государственного педагогического университета (Бийский филиал), Бийск; старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, osn1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>

Тамара Олеговна Гордеева, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, tamgordeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>

ABOUT THE AUTHORS

Oleg A. Sychev, Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher, Altai State Pedagogical University (Biysk branch), Biysk; Senior Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, osn1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>

Tamara O. Gordeeva, Dr. Sci. (Psychol.), Professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Leading Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, tamgordeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>

Поступила 21.07.2025. Получена после доработки 27.09.2025. Принята в печать 13.02.2026.

Received 21.07.2025. Revised 27.09.2025. Accepted 13.02.2026.

Приложение

Инструкция. Подумайте о том, какую профессию Вы собираетесь выбрать. Оцените, насколько Вам подходит каждая из приведенных ниже причин для выбора этой профессии. Используйте для оценки семибалльную шкалу ответов: 1 — совершенно неверно, 4 — нечто среднее, 7 — совершенно верно.

Я собираюсь выбрать эту профессию потому, что...	1	2	3	4	5	6	7
1. Лично мне она нравится.							
2. Эта профессия важна и значима для меня.							
3. Мне будет стыдно, если я этого не сделаю.							
4. На этом настаивают близкие.							
5. Я не знаю, почему выбираю эту профессию.							
6. Я считаю ее интересной.							
7. Эта профессия соответствует моим ценностям.							
8. Я буду считать себя неудачником, если не сделаю этого.							
9. Близкие склоняют меня к этому выбору.							
10. На самом деле я не знаю, чем хочу заниматься.							
11. Я нахожу ее увлекательной.							
12. В этой профессии я нахожу большой смысл.							
13. Если я этого не сделаю, то буду чувствовать себя виноватым.							
14. Так захотели родители.							
15. Мне все равно, какую профессию выбрать.							

Ключ. Внутренняя мотивация: 1, 6, 11, внешняя мотивация, идентифицированная: 2, 7, 12, интроецированная: 3, 8, 13, экстерналистическая: 4, 9, 14, амотивация: 5, 10, 15. Для вычисления индекса автономии необходимо инвертировать ответы по обратным пунктам (3, 4, 5, 8, 9, 10, 13, 14, 15), используя формулу: 8 — ответ. Затем вычисляется средний балл по всем 15 пунктам.

При использовании опросника в выборках учащихся средних профессиональных учебных заведений и вузов возможно использование других формулировок стартовой фразы, например: «Я выбираю (выбрал) эту профессию потому, что...».

Appendix

Instruction. Think about the career you plan to pursue. Rate how well each of the reasons below applies to you. Use a seven-point scale: 1 = completely false, 4 = in between, 7 = completely true.

I'm going to choose this profession because...	1	2	3	4	5	6	7
1. I personally like it.							
2. This profession is important and meaningful to me.							
3. I'll feel ashamed if I don't do it.							
4. My loved ones are insisting on it.							
5. I don't know why I'm choosing this profession.							
6. I find it interesting.							
7. This profession aligns with my values.							
8. I'll consider myself a failure if I don't do it.							
9. My loved ones are pushing me toward this choice.							
10. I don't really know what I want to do.							
11. I find it fascinating.							
12. I find great meaning in this profession.							
13. If I don't do it, I'll feel guilty.							
14. This is what my parents wanted.							
15. I don't care what profession I choose.							

Key. Intrinsic motivation: 1, 6, 11; identified extrinsic motivation: items 2, 7, 12; introjected: 3, 8, 13; external: 4, 9, 14; amotivation: 5, 10, 15. To calculate the autonomy index, invert the responses for the reversed items (3, 4, 5, 8, 9, 10, 13, 14, 15), using the formula: 8 — answer. The average score for all 15 items is then calculated.

When using the questionnaire on samples of students from secondary vocational schools and universities, other wording of the starting phrase may be used, for example: "I choose (have chosen) this profession because..."

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ / PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-26-18>
УДК/UDC 159.9.07, 159.923

Профессиональная востребованность художников с разным уровнем психологического благополучия

Е.А. Вакарина ✉

Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация

✉ e.a.vakarina@utmn.ru

Резюме

Актуальность. Профессия художника предполагает умение быстро и эффективно адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Изучение благополучия художников и их востребованности в профессиональной сфере приобретает особую актуальность, так как значительную часть своего времени они отводят творческой работе и профессиональным занятиям. Художники испытывают затруднения в оценке себя как профессионалов, своего творчества и регуляции своего состояния, что становится следствием низкого уровня психологического благополучия, неудовлетворенности профессиональной реализацией и востребованностью, эмоциональной нестабильности. Художники с разным уровнем психологического благополучия склонны выбирать различные стратегии поведения при осуществлении творческой деятельности в зависимости от доминирующих параметров профессиональной востребованности.

Цель. Целью исследования было выявление статистически значимых различий в показателях профессиональной востребованности между художниками с разным уровнем психологического благополучия.

Выборка. В исследовании приняли участие 120 художников в возрасте от 18 до 70 лет. Критерием отбора выборки служило профильное образование, полученное в среднем специальном или высшем учебном заведении.

Методы. Применялись методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в модификации Д.Г. Орловой и «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ) Е.В. Харитоновой и Б.А. Ясько. Обработка данных: коэффициент корреляции Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), критерий Шеффе.

Результаты. У художников с высоким уровнем психологического благополучия, в отличие от художников со средним и низкими уровнями, выражены следующие параметры профессиональной востребованности: удовлетворенность реализацией профессионального потенциала, принадлежность к профессиональному сообществу, переживание профессиональной востребованности, профессиональная компетентность, профессиональный авторитет, оценка результатов профессиональной деятельности, отношение других, самоотношение и общий уровень профессиональной востребованности.

Выводы. Выявлены статистически значимые различия по показателям профессиональной востребованности у художников с разным уровнем психологического благополучия. Они отличаются отношением к себе, творческой деятельности, реализации и уровнем удовлетворенности востребованностью в профессиональной сфере.

Ключевые слова: психологическое благополучие, художники, профессиональная востребованность, личностные ресурсы, риски

Для цитирования: Вакарина, Е.А. (2026). Профессиональная востребованность художников с разным уровнем психологического благополучия. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(2), 191–209. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-18>

Professional Demand for Artists with Different Levels of Psychological Well-Being

Elena A. Vakarina ✉

University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation

✉ e.a.vakarina@utmn.ru

Abstract

Background. The artists' profession presupposes the ability to adapt rapidly and efficiently to the changing conditions. The study of artists' well-being and their being in demand in the professional sphere is of particular relevance, as they devote a significant part of their time to creative work and professional activities. Artists find it difficult to evaluate themselves as professionals, their own creativity as well as to regulate their own state, which becomes a consequence of a low level of psychological well-being, dissatisfaction with professional realisation and demand along with emotional instability. Artists with different levels of psychological well-being tend to choose different behaviour strategies in the implementation of creative activity depending on the dominant parameters of professional demand.

Objective. The aim of the study was to identify statistically significant differences in measures of professional demand between artists with different levels of psychological well-being.

Study Participants. The study involved 120 artists aged 18 to 70. The criterion for participant selecting was the education obtained in a specialised secondary or higher education institution.

Methods. “The scales of psychological well-being” by C.D. Riff in modification of D.G. Orlova and “Professional Demand for Person” (PVL) by E.V. Kharitonova and B.A. Yasko were used. Data processing included Pearson correlation coefficient, one-factor analysis of variance (ANOVA), Scheffe’s method.

Results. Artists with a high level of psychological well-being in contrast to artists with medium and low levels expressed the following parameters of being in professional demand: satisfaction with the realisation of professional potential, belonging to a professional community, experience of professional demand, professional competence, professional credibility, evaluation of the results of professional activity, attitude of others and self-attitude, and the general level of professional demand.

Conclusions. Statistically significant differences in the indicators of professional demand were revealed among artists with different levels of psychological well-being. They differ in their attitudes towards themselves, creative activity, realisation as well as to the degree of satisfaction with demand in the professional sphere.

Keywords: psychological well-being, artists, professional demand, personal resource, risks

For citation: Vakarina, E.A. (2026). Professional demand for artists with different levels of psychological well-being. *Lomonosov Psychology Journal*, 49(2), 191–209. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-18>

Введение

Критические социально-экономические изменения, которые происходят в мире и затрагивают сферу искусства, обусловили интерес со стороны исследователей к проблеме психологического благополучия специалистов творческой сферы и их востребованности как одного из значимых факторов такого благополучия. Выбор человеком вида деятельности определяется его личностными характеристиками и связан с его самочувствием (Daily et al., 2020). Условия труда людей, занимающихся творчеством, а именно художников, сопровождаются рисками и дискомфортом. Это и напряженность творческого процесса, и воздействие стрессоров, и перегруженность рабочими задачами, а также высокий уровень конкуренции и безработицы,

отсутствие заказов/спроса на произведения искусства (Pérez-Ibáñez, López-Aparicio, 2018). Такие условия труда оказывают отрицательное воздействие на психическое здоровье и эмоциональное состояние художников, которые привыкли «ходить по краю», то есть использовать свои профессиональные навыки в условиях неопределенности (Пивоваров, Хохлова, 2014). Рискованная деятельность помогает художникам справиться с состоянием отчужденности посредством их автономности (творческой свободы или непредсказуемости поведения) (Мельникова, 2016). Примерами являются известные художники: М. Дюшан, Э. Уорхол, П. Сезанн, П. Гоген (Дюв, 2012; Уорхол, 2022; Линдсей, 1997; Декс, 2003). Достижение психологического благополучия художниками в профессиональной сфере становится возможным при их стремлении к личностному развитию, поддержке здоровья и эмоционального комфорта, а также при создании благоприятных рабочих условий. При этом особого внимания заслуживает социальная и профессиональная значимость людей, занимающихся творчеством, а также их востребованность в профессиональной среде (участие в выставках, сотрудничество с коллегами/кураторами/экспертами, продвижение творчества на мировом уровне) (Обознов и др., 2020; Pérez-Ibáñez, López-Aparicio, 2018).

Данное исследование опирается на идеи Б.Г. Ананьева о субъекте деятельности в системе общественных отношений, Е.В. Харитоновой о востребованности человека в профессиональной сфере и К. Рифф о психологическом благополучии личности как ее оптимальном и позитивном функционировании (Ананьев, 2001; Харитоновна, 2011; Ruff, 1995). Социально-профессиональная востребованность личности рассматривается как метасистема отношений между субъектом деятельности, социумом и профессией, в то время как востребованность в профессиональной сфере представляет собой способность человека задействовать свои личностные ресурсы для реализации себя в значимой для него деятельности (Харитоновна, 2021). Опора человека на личностные ресурсы позволяет быстрее адаптироваться к вызовам окружающей среды и уменьшить их влияние на психологическое благополучие как многокомпонентный конструкт (Ruff, 1995; Волк и др., 2021). Люди с высоким уровнем таких личностных ресурсов, как удовлетворенность жизнью, вовлеченность в работу и рабочий процесс, в отношениях с коллегами характеризуются более высокой внутренней мотивацией, внутренней регуляцией своего состояния, позитивными отношениями с профессиональным сообществом (Осин и др., 2018). Так, художники, стремясь получить

признание со стороны целевой аудитории и экспертов, сталкиваются с межличностными (отношения с коллегами, публикой, заказчиками) и внутриличностными (стремление к перфекционизму, осознание себя профессионалами) проблемами, которые сопровождают их творческую деятельность.

Одной из трудностей, возникающих в жизни художников, является регуляция их собственного эмоционального состояния, что проявляется в повышенной тревожности и низкой работоспособности, появлении симптомов депрессии (Willis et al., 2019; Daily et al., 2020). Во время творческого процесса художники испытывают напряжение, одержимость, беспокойство, что находит выражение в их произведениях. При этом творчество выступает медиативным средством или становится разрядкой (Kagaba, 2024). Для художников значимыми ресурсами являются уверенность в себе, творчество, которое приносит радость, удовольствие и помогает стабилизировать их состояние, эмоциональное равновесие, которое достигается по завершении проектов и произведений искусства (Вакарина, Васильева, 2024; Hosie, Sevastos, 2010).

Другой трудностью для художников, которую выделяют М. Сзабо, В. Гонзалез-Ромá, В. Шауфели и др., становится оценка себя как равноценных участников профессиональных отношений, сомнения в своей компетентности и вкладе в развитие искусства, признание своего статуса (авторитета), что приводит к неудовлетворенности профессиональной реализацией, эмоциональному выгоранию и низким показателям психологического благополучия (González-Romá et al., 2006; Szabo et al., 2016). С этой точки зрения, помимо вышеперечисленных ресурсов, для поддержания психологического благополучия художники могут опираться на параметры своей профессиональной востребованности: профессионализм (уровень квалификации) и статус внутри профессионального сообщества, подтвержденный экспертами, позитивную обратную связь от публики и значимого окружения, что может укрепить их самооценку и способствовать личностному развитию и профессиональному росту. Изучение особенностей психологического благополучия художников с учетом доминирующих показателей востребованности в профессиональной сфере дает представление о выборе ими различных стратегий и способов совладания с ситуациями в условиях неопределенности и рисков, которые являются неотъемлемой частью их профессии и арт-индустрии.

Целью исследования стало выявление статистически значимых различий в показателях профессиональной востребованности между художниками с разным уровнем психологического благополучия.

Гипотеза исследования: существуют статистически значимые различия в показателях профессиональной востребованности между художниками с разным уровнем психологического благополучия. Ожидается, что художники с высоким уровнем характеризуются более выраженными (высокими) параметрами профессиональной востребованности, чем художники с низким и средним уровнями психологического благополучия.

Методы исследования

Методы сбора данных: методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в модификации Д.Г. Орловой и «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ) Е.В. Харитоновой и Б.А. Ясько (Орлова, 2016; Ясько, Харитонова, 2009). Обработка данных осуществлялась при помощи корреляционного анализа с использованием коэффициента Пирсона, однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и метода множественных сравнений (критерий Шеффе). Расчет проводился в программе SPSS Statistics 23.0.

Выборка

Участниками исследования выступили 120 человек в возрасте от 18 до 70 лет: мужчины ($n = 47$) и женщины ($n = 73$). Средний возраст участников 35,7 лет, стандартное отклонение 11,72. В выборку вошли художники-живописцы, художники-графики, художники-иллюстраторы, педагоги-художники и художники других направлений из Москвы, Санкт-Петербурга, Краснодара, Севастополя, Тюмени и других городов РФ. Критерием отбора в выборку служило наличие профильного образования, полученного в среднем специальном или высшем учебном заведении.

Результаты исследования

При применении параметрического статистического критерия Пирсона выявлена положительная корреляционная связь между большинством шкал психологического благополучия и профессиональной востребованности художников (Таблица 1). Это свидетельствует о том, что профессиональная востребованность художников

Таблица 1

Показатели связи психологического благополучия и профессиональной востребованности художников

Шкалы оценки психологического благополучия						
Шкалы оценки профессиональной востребованности	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие
УРПП	0,99**	0,203*	0,612**	0,235**	0,406**	0,419**
ППС	0,372**	0,092	0,493**	0,267**	0,393**	0,368**
ППВ	0,309**	0,330**	0,574**	0,286**	0,458**	0,463**
ПК	0,139	0,386**	0,514**	0,136	0,387**	0,397**
ПА	0,245**	0,179	0,448**	0,223*	0,289**	0,339**
ОРПД	0,252**	0,282**	0,549**	0,310**	0,467**	0,426**
ОД	0,351**	0,036	0,394**	0,262**	0,252**	0,297**
СО	0,373**	0,206*	0,564**	0,273**	0,477**	0,392**

Примечание. ** — корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя); * — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Table 1

The relationship between artists' psychological well-being and professional demand

Scales for assessing psychological well-being						
Scales for assessing professional demand	Positive relationship	Autonomy	Environmental mastery	Personal growth	Life goals	Self-acceptance
SRPP	0.99**	0.203*	0.612**	0.235**	0.406**	0.419**
BPC	0.372**	0.092	0.493**	0.267**	0.393**	0.368**
EPD	0.309**	0.330**	0.574**	0.286**	0.458**	0.463**
PC	0.139	0.386**	0.514**	0.136	0.387**	0.397**
PA	0.245**	0.179	0.448**	0.223*	0.289**	0.339**
EPA	0.252**	0.282**	0.549**	0.310**	0.467**	0.426**
AO	0.351**	0.036	0.394**	0.262**	0.252**	0.297**
SA	0.373**	0.206*	0.564**	0.273**	0.477**	0.392**

Note. ** — correlation is significant at the level 0.01 (two-tailed); * — correlation is significant at the level 0.05 (two-tailed).

может быть связана с изменениями показателей их психологического благополучия.

На основе полученных данных по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в модификации Д.Г. Орловой художники были разделены на 3 группы: с высоким — 19 человек (15,83%), средним — 84 человека (70%), низким — 17 человек (14,16%) уровнем психологического благополучия.

В Таблицах 2 и 3 представлены результаты исследования, которые позволяют соотнести показатели профессиональной востребованности художников с разным уровнем психологического благополучия.

Обсуждение результатов

Художников с высоким и средним уровнем психологического благополучия (85,83%) в нашей выборке оказалось больше, чем художников с низкими показателями. Это можно объяснить тем, что, несмотря на риски сферы искусства, с которыми сталкиваются художники, и напряженность творческого процесса, они получают

Таблица 2

Показатели средних значений (М) и стандартных отклонений (SD) по шкалам профессиональной востребованности у художников с разным уровнем психологического благополучия

Шкалы профессиональной востребованности	Высокий уровень М (SD)	Средний уровень М (SD)	Низкий уровень М (SD)
Удовлетворенность реализацией профессионального потенциала	30,76 (3,16)	21,59 (3,91)	16,94 (3,00)
Принадлежность к профессиональному сообществу	30,76 (2,97)	25,63 (2,49)	21,61 (3,51)
Переживание профессиональной востребованности	32,33 (2,61)	26,7 (3,58)	20,61 (2,62)
Профессиональная компетентность	30,63 (3,65)	23,55 (4,18)	18,44 (4,01)
Профессиональный авторитет	27,46 (2,33)	22,22 (3,02)	16,27 (3,08)
Оценка результатов профессиональной деятельности	33,73 (1,93)	28,77 (2,93)	22,5 (3,41)
Отношение других	31,36 (2,83)	26,83 (3,09)	21,22 (4,74)
Самоотношение	29,4 (2,15)	24,44 (3,05)	18,61 (3,32)
Общий уровень профессиональной востребованности	164,3 (9,86)	133,16 (10,14)	105,38 (10,19)

Table 2**Indicators of mean values (M) and standard deviations (SD) for the scales of professional demand among artists with different levels of psychological well-being**

Professional demand scales	High level M (SD)	Medium level M (SD)	Low level M (SD)
Satisfaction with realization of professional potential	30.76 (3.16)	21.59 (3.91)	16.94 (3.00)
Belonging to a professional community	30.76 (2.97)	25.63 (2.49)	21.61 (3.51)
Experiencing professional demand	32.33 (2.61)	26.7 (3.58)	20.61 (2.62)
Professional competence	30.63 (3.65)	23.55 (4.18)	18.44 (4.01)
Professional authority	27.46 (2.33)	22.22 (3.02)	16.27 (3.08)
Evaluation of professional activity	33.73 (1.93)	28.77 (2.93)	22.5 (3.41)
Attitudes of others	31.36 (2.83)	26.83 (3.09)	21.22 (4.74)
Self-attitude	29.4 (2.15)	24.44 (3.05)	18.61 (3.23)
General level of professional demand	164.3 (9.68)	133.16 (10.4)	105.38 (10.19)

Таблица 3**Сравнение различий показателей профессиональной востребованности у группы художников с высоким уровнем и групп художников со средним и низким уровнями психологического благополучия**

Шкалы профессиональной востребованности	F	Уровень значимости, p	Уровни психологического благополучия	Уровень значимости, p	
Удовлетворенность реализацией профессионального потенциала	9,574	0,000	1 — высокий	2	0,000*
				3	0,003*
			2 — низкий	1	0,000*
				3	0,157
			3 — средний	1	0,003
				2	0,157
Принадлежность к профессиональному сообществу	9,075	0,000	1	2	0,000*
				3	0,202
			2	1	0,000*
				3	0,003*
			3	1	0,202
				2	0,003*
Переживание профессиональной востребованности	20,864	0,000	1	2	0,000*
				3	0,000*
			2	1	0,000*
				3	0,004*
			3	1	0,000*
				2	0,004*

Шкалы профессиональной востребованности	F	Уровень значимости, р	Уровни психологического благополучия		Уровень значимости, р
Профессиональная компетентность	5,802	0,004	1	2	0,005*
				3	0,039*
			2	1	0,005*
				3	0,227
			3	1	0,039*
				2	0,227
Профессиональный авторитет	5,607	0,005	1	2	0,007*
				3	0,025*
			2	1	0,007*
				3	0,394
			3	1	0,025*
				2	0,394
Оценка результатов профессиональной деятельности	14,531	0,000	1	2	0,000*
				3	0,002*
			2	1	0,000*
				3	0,005*
			3	1	0,002*
				2	0,005*
Отношение других	5,567	0,005	1	2	0,009*
				3	0,419*
			2	1	0,009*
				3	0,497
			3	1	0,019*
				2	0,497
Самоотношение	17,612	0,000	1	2	0,000*
				3	0,000*
			2	1	0,000*
				3	0,006*
			3	1	0,000*
				2	0,006*
Общий уровень профессиональной востребованности	15,908	0,000	1	2	0,000*
				3	0,000*
			2	1	0,000*
				3	0,008*
			3	1	0,000*
				2	0,008*

Примечание. * — средняя разность значима на уровне 0,05.

Table 3

Comparison of differences in indicators of professional demand in a group of artists with a high level and groups of artists with average and low levels of psychological well-being

Professional demand scales	F	Significance level, p	Level of psychological well-being	Significance level, p	
Satisfaction with realization of professional potential	9.574	0.000	1 — High	2	0.000*
				3	0.003*
			2 — Low	1	0.000*
				3	0.157
			3 — Medium	1	0.003
				2	0.157
Belonging to a professional community	9.075	0.000	1	2	0.000*
				3	0.202
			2	1	0.000*
				3	0.003*
			3	1	0.202
				2	0.003*
Experiencing professional demand	20.864	0.000	1	2	0.000*
				3	0.000*
			2	1	0.000*
				3	0.004*
			3	1	0.000*
				2	0.004*
Professional competence	5.802	0.004	1	2	0.005*
				3	0.039*
			2	1	0.005*
				3	0.227
			3	1	0.039*
				2	0.227
Professional credibility	5.607	0.005	1	2	0.007*
				3	0.025*
			2	1	0.007*
				3	0.394
			3	1	0.025*
				2	0.394

Professional demand scales	F	Significance level, p	Level of psychological well-being		Significance level, p
Evaluation of professional activity	14.531	0.000	1	2	0.000*
				3	0.002*
			2	1	0.000*
				3	0.005*
			3	1	0.002*
				2	0.005*
Attitudes of others	5.567	0.005	1	2	0.009*
				3	0.419*
			2	1	0.009*
				3	0.497
			3	1	0.019*
				2	0.497
Self-attitude	17.612	0.000	1	2	0.000*
				3	0.000*
			2	1	0.000*
				3	0.006*
			3	1	0.000*
				2	0.006*
General level of professional demand	15.908	0.000	1	2	0.000*
				3	0.000*
			2	1	0.000*
				3	0.008*
			3	1	0.000*
				2	0.008*

Note. * — the average difference is significant at the 0.05 level.

удовольствие от него, что способствует улучшению их самочувствия (Pérez-Ibáñez, López-Aparicio, 2018). Художники с высокими показателями благополучия готовы продуктивно разрешать трудные ситуации, их профессиональная деятельность, требующая гибкости и креативности, будет способствовать их личностному развитию.

Художники с высоким уровнем психологического благополучия отличаются от художников со средним и низким уровнем по следующим шкалам профессиональной востребованности: у них выше удовлетворенность реализацией профессионального потенциала

($p = 0,000$), они положительно оценивают свою профессиональную востребованность ($p = 0,000$), испытывают уверенность в своей профессиональной компетентности ($p = 0,004$), профессиональном авторитете ($p = 0,005$), выше оценивают результаты своей профессиональной деятельности ($p = 0,000$), чаще чувствуют позитивное отношение других ($p = 0,005$), у них лучше самоотношение ($p = 0,000$) и общий уровень профессиональной востребованности ($p = 0,000$). Предполагаем, это говорит о том, что художники, увлеченные работой, погруженные в творческий процесс и удовлетворенные результатами труда, способны управлять своим эмоциональным состоянием. По мнению В. Гонзалез-Ромá, В. Шауфели, А.Л. Аалберг и других исследователей, художники готовы вкладывать свои усилия, чтобы решать возникающие перед ними трудности, при условии получения поддержки со стороны окружения и высоких оценок от группы экспертов (профессионального сообщества), подтверждающих значимость их вклада в развитие искусства и уровень квалификации (González-Romá et al., 2006; Aalberg et al., 2019).

У художников со средним уровнем психологического благополучия, в отличие от группы с низким уровнем, выше переживание профессиональной востребованности ($p = 0,004$), оценка результатов профессиональной деятельности ($p = 0,005$), самоотношение ($p = 0,006$) и общий уровень профессиональной востребованности ($p = 0,008$), а также принадлежность к профессиональному сообществу ($p = 0,003$), тогда как художники с высоким и средним уровнями имеют схожие показатели по шкале «принадлежность к профессиональному сообществу» ($p = 0,202$). Художники чрезмерно чувствительны к вызовам окружающей среды и рискам, которые сопровождают арт-индустрию. В. Гонзалез-Ромá и группа соавторов выяснили, что представители сферы искусства часто эмоционально выгорают (González-Romá et al., 2006). Это проявляется в истощении их ресурсов, циничном отношении к работе, негативной оценке профессиональной востребованности, а также снижении уровня психологического благополучия. Художники с низким уровнем благополучия испытывают сомнения в себе, творчестве, принимаемых решениях, так как у них отмечается высокий уровень стресса и тревожности. Обесценивание себя выражается в негативном отношении к себе как к профессионалу, о котором упоминали Б.А. Ясько и Е.В. Харитонова, и частом отстранении от профессионального сообщества из-за трудностей в установлении продолжительных контактов (Ясько, Харитонова, 2009).

При этом художники со средним и низким уровнями психологического благополучия не отличаются по таким показателям профессиональной востребованности, как удовлетворенность реализацией профессионального потенциала ($p = 0,157$), профессиональная компетентность ($p = 0,227$), профессиональный авторитет ($p = 0,394$) и отношение других ($p = 0,497$). Признание и поддержка социума (близкое окружение, единомышленники, целевая аудитория), по видимому, способствуют преодолению кризисных ситуаций и укрепляют чувство принадлежности художников к значимой группе. В то же время художники с низким и средним уровнем психологического благополучия, в силу своей неустойчивой оценки, быстро перестают чувствовать себя значимыми и полезными для других людей. Средние и низкие показатели психологического благополучия, по мнению М. Сзабо, М. Сетон и др., свидетельствуют о том, что художники этой группы не всегда довольны уровнем своей жизни, своим мастерством и качеством выполняемой работы, что сказывается на их отношениях с окружающими (Szabo et al., 2016).

Выводы

Выявлены статистически значимые различия по показателям профессиональной востребованности между художниками с разным уровнем психологического благополучия. Художники с высоким уровнем психологического благополучия характеризуются высоким адаптационным потенциалом, что проявляется в самостоятельности, гибкости, умении планировать. В ходе исследования было обнаружено, что художники этой группы удовлетворены собственной реализацией и отличаются тем, что дают положительные оценки своему «Я» и выполняемой деятельности (творчеству). Это проявляется в уверенности в собственной компетентности и в получении подтверждения уровня квалификации со стороны экспертов (профессионального сообщества).

Художники с низким уровнем психологического благополучия подвержены стрессорам, часто не удовлетворены своей жизнью и профессиональной реализацией, что проявляется в их напряженности, высоком уровне тревоги и выраженных симптомах депрессии. Они испытывают трудности с оценкой профессиональной востребованности, так как перестают воспринимать себя значимыми и полезными для других людей, а также вносить вклад в развитие искусства через свое творчество.

Практическое применение

Данное исследование сосредоточено на специфике параметров профессиональной востребованности художников с разным уровнем психологического благополучия. Для выявления особенностей этих параметров у других представителей сферы искусства следует провести дополнительные исследования с использованием предложенного психодиагностического инструментария.

Художники как участники профессиональных отношений склонны испытывать сомнения в себе и своем творчестве, что часто сопровождается неудовлетворенностью своей реализацией в профессиональной сфере и эмоциональной нестабильностью. Поддержка психологического благополучия художников на различных этапах профессионализации является важным шагом в минимизации рисков ухудшения их психического здоровья. Полученные результаты исследований могут быть использованы специалистами помогающих профессий для оказания помощи художникам с различным уровнем психологического благополучия по вопросам профессионального самоопределения и карьерного сопровождения с учетом их потребностей, ресурсов и особенностей востребованности в профессиональной сфере. Предпочтительным направлением работы с художниками станет повышение уверенности в себе, развитие профессионально важных качеств, подбор стратегий взаимодействия с профессиональным сообществом, включая тренинги профессионального общения и личностного роста.

Список литературы

Ананьев, Б.Г. (2001). Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Вакарина, Е.А., Васильева, И.В. (2024). Эмоциональный компонент образа психологического благополучия у художников на основе их ассоциаций. *Вестник государственного университета Просвещения. Серия: психологические науки*, (4), 7–18.

Волк, М.И., Каминская, Э.А., Тальбиева, Б.И. (2021). Внутренний конфликт и ресурсы гармонизации психологического благополучия личности. *Мир науки. Педагогика и психология*, 9(2). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PSMN221.pdf> (дата обращения: 13.06.2025).

Декс, П. (2003). Поль Гоген. Москва: Изд-во «Молодая гвардия».

Де Дюв, Т. (2012). Живописный номинализм. Марсель Дюшан, живопись и современность. Москва: Изд-во Института Гайдара.

Линдсей, Дж. (1997). Поль Сезанн. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс».

Мельникова, Е.А. (2016). Карьерные траектории граффити-райтеров: трансформируя давление в удовольствие и признание. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 19(1), 125–136.

Обознов, А.А., Петрович, Д.Л., Кожанова, И.В., Бессонова, Ю.В. (2020). Конструкт субъективного профессионального благополучия: верификация на российской выборке. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 17(2), 247–262. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-2-247-262>

Осин, Е.Н., Иванова, Т.Ю., Орел, Е.А., Рассказова, Е.И. (2018). Личностные ресурсы и профессиональная мотивация: позитивное взаимодействие. *Организационная психология*, 8(2), 27–46. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 11.06.2025).

Орлова, Д.Г. (2016). Оценка психометрического качества и модификация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 26(3), 53–62.

Пивоваров, А.М., Хохлова, А.М. (2014). Риски творческой деятельности художников: «за» и «против» участия в арт-сообществах. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 17(1), 139–154.

Урхол, Э. (2022). *Философия Энди Уорхола (От А к Б и наоборот)*. Москва: Изд-во «Ад Маргинем Пресс».

Харитонова, Е.В. (2011). Поведенчески-результативные типы личности с разным уровнем профессиональной востребованности. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, (3), 200–206.

Харитонова, Е.В. (2021). Ценностные стили социально-профессиональной востребованности педагогов. *Южно-российский журнал социальных наук*, 22(4), 112–125. <https://doi.org/10.31429/26190567-22-4-112-125>

Ясько, Б.А., Харитонова, Е.В. (2009). Опыт разработки психодиагностической методики «Профессиональная востребованность личности». *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, (4), 282–288.

Aalberg, A.L., Saksvik-Lehouillier, I., Vaag, J.R. (2019). Demands and Resources Associated With Mental Health Among Norwegian Professional Musicians. *Work*, 63(1), 1–22. <https://doi.org/10.3233/WOR-192906>

Daily, L.Z., DiLima, R., Streett, A., Healy, K. (2020). The Relationship of Leisure Occupation, Personality, and Well-being: A Comparison of Model Builders and Visual Artists. *Journal of Occupational Science*, 28(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/14427591.2020.181>

González-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Lloret, S. (2006). Burnout and Work Engagement: Independent Factors or Opposite Poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>

Hosie, P.J., Sevastos, P.P. (2010). A Framework for Conceiving of Job-related Affective Wellbeing. *Management Revue*, 21(4), 406–436. https://doi.org/10.1688/1861-9908_mrev_2010_04_Hosie

Kagaba, A.G. (2024). The Relationship between Creativity and Mental Illness: An Artistic Perspective. *Research Output Journal of Education*, 4(3), 34–37. <https://doi.org/10.59298/ROJE/2024/433437>

Pérez-Ibáñez, M., López-Aparicio, I. (2018). Art and Resilience: The Artist's Survival in the Spanish Art Market — Analysis from a Global Survey. *Sociology and Anthropology*, 6(2), 221–236. <https://doi.org/10.13189/sa.2018.060204>

Ryff, C.D. (1995). Psychological Well-Being in Adult. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104.

Szabo, M., Seton, M., Maxwell, I., Cunningham, M.L. (2016). Psychological Well-Being of Australian Actors and Performing Artists: Life Satisfaction and Negative Affect. *Medical Problems of Performing Artists*, 37(2), 106–117. <https://doi.org/10.21091/mppa.2022.2016>

Willis, S., Neil, R., Mellick, M.C., Wasley, D. (2019). The Relationship between Occupational Demands and Well-Being of Performing Artists: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00393>

References

Aalberg, A.L., Saksvik-Lehouillier, I., Vaag, J.R. (2019). Demands and Resources Associated with Mental Health among Norwegian Professional Musicians. *Work*, 63(1), 1–22. <https://doi.org/10.3233/WOR-192906>

Ananyev, B.G. (2001). Human as an object of cognition. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Daily, L.Z., DiLima, R., Streett, A., Healy, K. (2020). The Relationship of Leisure Occupation, Personality, and Well-being: A Comparison of Model Builders and Visual Artists. *Journal of Occupational Science*, 28(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/14427591.2020.181>

Deks, P. (2003). Pol' Gogen. Moscow: Molodaya gvardiya Publ. (In Russ.)

De Duve, T. (2012). Pictorial nominalism. Marcel Duchamp, painting and modernity. Moscow: Gajdar Institute Publ. (In Russ.)

González-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Lloret, S. (2006). Burnout and Work Engagement: Independent Factors or Opposite Poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>

Hosie, P.J., Sevastos, P.P. (2010). A Framework for Conceiving of Job-related Affective Wellbeing. *Management Revue*, 21(4), 406–436. https://doi.org/10.1688/1861-9908_mrev_2010_04_Hosie

Kagaba, A.G. (2024). The Relationship between Creativity and Mental Illness: An Artistic Perspective. *Research Output Journal of Education*, 4(3), 34–37. <https://doi.org/10.59298/ROJE/2024/433437>

Kharitonova, E.V. (2011). Behavioural-productive Types of the Person with Different Levels of the Professional Demand. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya = Bulletin of the Adygeya State University*, 3, 200–206. (In Russ.)

Kharitonova, E.V. (2021). Value Styles of Social and Professional Demand of Teachers. *Yuzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk = South-Russian Journal of Social Sciences*, 22(4), 112–125. (In Russ.). <https://doi.org/10.31429/26190567-22-4-112-125>

Lindsey, J. (1997). *Pol' Sezann*. Rostov-on-Don: Feniks Publ. (In Russ.)

Melnikova, E.A. (2016). Graffiti Writers' Career Trajectories: Transforming Pressure into Pleasure and Recognition. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii = Journal of Sociology and Social Anthropology*, 19(1), 125–136. (In Russ.)

Oboznov, A.A., Petrovich, D.L., Kozhanova, I.V., Bessonova, Yu.V. (2020). The construct of subjective occupational well-being: Russian sample testing. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(2), 247–262. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-2-247-262>

Osin, E.N., Ivanova, T.Yu., Orel, E.A., Rasskazova, E.I. (2018). Personality Resources and Work Motivation: A Beneficial Synergy. *Organizacionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, 8(2), 27–46. (In Russ.). URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (accessed: 11.06.2025).

Orlova, D.G. (2016). Evaluation of the Psychometric Quality and Modification of the Questionnaire «Scales of Psychological Well-being» by C.D. Ryff. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 26(3), 53–62. (In Russ.)

Pérez-Ibáñez, M., López-Aparicio, I. (2018). Art and Resilience: The Artist's Survival in the Spanish Art Market — Analysis from a Global Survey. *Sociology and Anthropology*, 6(2), 221–236. <https://doi.org/10.13189/sa.2018.060204>

Pivovarov, A.M., Khokhlova, A.M. (2014). The Risks of Being Creative: Pros and Contras of Participation in Art Communities. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii = Journal of Sociology and Social Anthropology*, 17(1), 139–154. (In Russ.)

Ryff, C.D. (1995). Psychological Well-Being in Adult. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104.

Szabo, M., Seton, M., Maxwell, I., Cunningham, M.L. (2016). Psychological Well-Being of Australian Actors and Performing Artists: Life Satisfaction and Negative Affect. *Medical Problems of Performing Artists*, 37(2), 106–117. <https://doi.org/10.21091/mppa.2022.2016>

Vakarina, E.A., Vasileva, I.V. (2024). Emotional Component of the Image of Psychological Well-being in Artists Based on Their Associations. *Vestnik gosudarstvennogo universiteta Prosveshcheniya = Bulletin of the State University of Education*, (4), 7–18. (In Russ.)

Volk, M.I., Kaminskaya, E.A., Talbieva, B.I. (2021). Internal conflict and resources for harmonization the psychological well-being of the person. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2(9). (In Russ.). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PSMN221.pdf> (accessed: 13.06.2025).

Warhol, A. (2022). *Andy Warhol's Philosophy (From A to B and vice versa)*. Moscow: Ad Marginem Press. (In Russ.)

Вакарина, Е.А.

Профессиональная востребованность художников с разным уровнем психологического...
Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2026. Т. 49, № 2

Willis, S., Neil, R., Mellick, M.C., Wasley, D. (2019). The Relationship between Occupational Demands and Well-Being of Performing Artists: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology, 10*, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00393>

Yasko, B.A., Kharitonova, E.V. (2009). Experience in Working out a Psychodiagnostic Technique «A Professional Demand of the Person». *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya = Bulletin of the Adygeya State University, (4)*, 282–288. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Елена Алексеевна Вакарина, старший преподаватель департамента психологии и дефектологии Тюменского государственного университета, Тюмень, Российская Федерация, e.a.vakarina@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3508-8690>

ABOUT THE AUTHOR

Elena A. Vakarina, Senior Lecturer, Department of Psychology and Defectology, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation, e.a.vakarina@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3508-8690>

Поступила 17.06.2025. Получена после доработки 28.08.2025. Принята в печать 01.02.2026.

Received 17.06.2025. Revised 28.08.2025. Accepted 01.02.2026.

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ / PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-26-19>
УДК/UDC 159.9; 159.9.07

Ментальная регуляция положительных психических состояний в динамике деятельности (на примере учебной, спортивной, трудовой)

А.В. Климанова ✉, М.Е. Валиуллина, А.О. Прохоров

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

✉ alla@ukagroup.ru

Резюме

Актуальность. Переживание положительных психических состояний способствует продуктивному труду в различных сферах деятельности, а исследования способов улучшения производительности труда с одновременным сохранением психологического здоровья личности являются востребованными в теоретической и практической психологии.

Цель. Изучение ментальных структур, актуализирующих положительные состояния в повседневной и напряженной ситуациях в динамике деятельности (на примере учебной, спортивной, трудовой).

Выборка. В исследовании участвовали 246 человек в возрасте 18–25 лет: студенты различных вузов — 106 человек; сотрудники сети общественного питания — 70 человек; спортсмены — 70 человек.

Методы. Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, методика исследования самоотношения С.Р. Панталева, методика А.О. Прохорова, А.В. Чернова «Диагностика рефлексивных процессов», адаптированная анкета А.О. Прохорова, А.В. Климановой «Оценка положительных психических состояний». Исследование проводилось в реальных условиях деятельности респондентов.

Результаты. Выявлена специфика структуры ментальной регуляции положительных психических состояний в повседневных и напряженных ситуациях деятельности, а также особенности переживания положительных психических состояний в зависимости от видов деятельности. В учебном процессе наибольшую значимость имеют смысложизненные ориентации, в процессе обслуживания клиентов важны как смысложизненные ориентации, так и рефлексия, в спортивной деятельности наибольшее значение имеют аспекты



системы Я. Установлены различия в корреляционных структурах между составляющими ментальной регуляции и психическими состояниями.

Выводы. Особенностью переживаний положительных психических состояний в разных видах деятельности и при разной ее напряженности является смена доминирующих отношений между ментальной регуляцией и психическими состояниями, а также изменение характеристик ментальной регуляции, которые включены в формирование структур взаимосвязей. Выявленные структуры взаимосвязей показывают, что регуляция состояний связана с включенностью структур сознания в регуляторный процесс, зависит от характера деятельности и изменения ситуаций: от повседневной к напряженной.

Ключевые слова: положительные психические состояния, ментальная регуляция, повседневная ситуация, напряженная ситуация, деятельность, динамика

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 23-18-00232, тема проекта «Ментальная регуляция психических состояний».

Для цитирования: Климанова, А.В., Валиуллина, М.Е., Прохоров, А.О. (2026). Ментальная регуляция положительных психических состояний в динамике деятельности (на примере учебной, спортивной, трудовой). *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(2), 210–238. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-19>

Mental Regulation of Positive Mental States in the Dynamics of Activity (Using Education, Sports, and Work as Examples)

Alla V. Klimanova ✉, Marina E. Valiullina,
Alexander O. Prokhorov

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

✉ alla@ukagroup.ru

Abstract

Background. Experiencing positive mental states contributes to productive work in various fields of activity, and research into ways to improve work productivity while maintaining the psychological health of the individual is in demand in theoretical and practical psychology.

Objective. The purpose of the study is to study mental structures that actualise positive states in everyday and stressful situations in the dynamics of activity (using education, sports, and work as examples).

Study Participants. The study involved 246 people aged 18–25 years: 106 students from various universities, 70 catering workers, 70 athletes.

Methods. We used the following methods: D.A. Leontiev’s test of life orientations, S.R. Pantileev’s method of studying self-attitude, A.O. Prokhorov and A.V. Chernov’s method “Diagnostics of reflexive processes”, and an adapted questionnaire by A.O. Prokhorov, A.V. Klimanova “Assessment of positive mental states”. The study was conducted in the real conditions of the respondents’ activities.

Results. Patterns in the structure of mental regulation of positive mental states in everyday and stressful situations of activity, as well as the features of experiencing positive mental states depending on the types of activity, were revealed. In the educational process, life-purpose orientations are of the greatest significance; in customer service, both life-purpose orientations and reflection are important; in sports activities, aspects of the self-system are of greatest importance. Differences in the correlation structures between the components of mental regulation and mental states are established.

Conclusions. The dynamics of experiencing positive mental states in different activities at different levels of tension is a change in the dominant relationships between mental regulation and mental states, as well as a change in the characteristics of mental regulation included in the formation of relationship structures. The identified relationship structures show that the regulation of states is associated with the inclusion of consciousness structures in the regulatory process, depends on the nature of activities and changes in situations: from everyday to stressful situations.

Keywords: positive mental states, mental regulation, everyday situation, stressful situation, activity, dynamics

Funding. The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation, project No. 23-18-00232, “Mental regulation of mental states”.

For citation: Klimanova, A.V., Valiullina, M.E., Prokhorov, A.O. (2026). Mental regulation of positive mental states in the dynamics of activity (using education, sports, and work as examples). *Lomonosov Psychology Journal*, 49(2), 210–238. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-19>

Введение

Исследования психических состояний, попытки их классификации и определение их роли в процессе переживания субъектом

различных ситуаций жизнедеятельности неизбежно затрагивают вопросы их регуляции в целях улучшения производительности труда. Особую роль в этом контексте, на наш взгляд, играют положительные состояния (Леонова и др., 2023). В то же время отметим, что динамика переживаний положительных психических состояний, их регуляция практически не изучены. Влияние деятельности на качество состояния и его знак в различных по напряженности ситуациях является одной из проблем психологии труда и психологии в целом.

Поиск возможностей актуализации психических состояний, способствующих формированию стабильных положительных состояний и соответствующего психологического комфорта как в повседневных, так и в напряженных рабочих ситуациях, путем коррекции характеристик ментальной регуляции обуславливает практическую значимость исследований в этом направлении.

В отечественной психологии представлены работы, посвященные психическим состояниям в труде (функциональные состояния), где показано, как данные состояния обуславливают эффективность выполнения деятельности (Леонова, Медведев, 1981; Ильин, 2005; Леонова, Кузнецова, 2019; Леонова и др., 2023). Отметим, что также в отечественной психологии были изучены оптимальные состояния, актуализирующиеся в профессиональной деятельности, в учебной деятельности (Прохоров, Чернов, 2024). Среди них есть и те, которые вошли в данное исследование (бодрость, уверенность и другие). Описана роль утомления в деятельности субъекта (Зинченко и др., 1977), преморбидные состояния (Дикая, 2012), состояния монотонии и психического пресыщения (Улько, Иванисенко, 2021). Были исследованы функциональные состояния, обеспечивающие надежность деятельности человека (Young, 2015). Можно утверждать, что основной акцент в исследованиях делался на изучении психических состояний, неблагоприятно влияющих на деятельность. В литературе фрагментарно упоминаются психические состояния, которые способствуют переживанию психологического комфорта: вработывание (Машин, 2007), адекватная мобилизация (Дикая, 2012). Тем не менее проблема регуляции, увеличения продолжительности и интенсивности переживаний психических состояний, способствующих более продуктивной деятельности в различных профессиональных сферах, остается актуальной и по сей день.

В наших исследованиях ментальной регуляции психических состояний показана роль включенности смысловых, рефлексивных

структур сознания в регуляторный процесс, а также системы Я, которая является составной частью ментального субъективного опыта человека (Прохоров, 2020; Прохоров и др., 2022). Были опубликованы данные, свидетельствующие о значении структур сознания (Прохоров, 2021), рефлексии (Прохоров, Чернов, 2019), системы Я (Карташева, 2022) в регуляции состояний субъекта.

Показано влияние уровня напряженности (стрессогенности) ситуации на актуализацию переживаний психических состояний и на формирование специфических взаимосвязей между характеристиками ментальной регуляции и этими состояниями (Прохоров, Чернов, 2023; Прохоров и др., 2024; Халфиева, 2024). В частности, было установлено, что при изменении одного из компонентов ментальной регуляции (ситуация, смысл) трансформируются сами психические состояния (Прохоров, 2021; Прохоров и др., 2026). Так же ранее было обнаружено, что благополучие субъекта определяется адекватной самооценкой, а взаимосвязь рефлексивных процессов с контролем поведения образует самостоятельную стратегию саморегуляции. Определено, что повседневные ситуации жизнедеятельности являются наиболее благоприятными для актуализации рефлексивных процессов (Прохоров, Чернов, 2015, 2019; Прохоров и др., 2020).

В современных зарубежных исследованиях делается акцент на влиянии самооценки и самоотношения на восприятие психических состояний (Zhang et al., 2022). Также подчеркивается роль саморегуляции во влиянии на функционирование человека, что является важным условием психологического благополучия личности (Thornton et al., 2023).

Таким образом, практически все исследования сосредоточены на изучении регуляции отрицательных состояний, в то время как положительные состояния в аспекте их динамики, феноменологии и способов поддержания их интенсивности, длительности практически не рассматривались. В повседневной жизни человек стремится к актуализации положительных психических состояний, их интенсификации и поддержанию на оптимальном (в соответствии с его желанием) уровне.

В соответствии с этим цель исследования заключалась в изучении особенностей актуализации положительных состояний, роли ментальных структур в динамике переживаний положительных психических состояний в повседневных и напряженных ситуациях в разных видах деятельности. Объект исследования — положитель-

ные психические состояния, переживаемые в динамике деятельности. Предмет: особенности ментальной регуляции положительных психических состояний, рассматриваемых в контексте производственной деятельности, имеющей различную степень напряженности. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что регуляция состояний связана с включенностью структур сознания в регуляторный процесс, который зависит от характера деятельности и изменения ситуаций: от повседневной к напряженной.

Для достижения обозначенной цели были поставлены и решены следующие задачи:

1. Проанализировать работы, посвященные положительным психическим состояниям, описать их особенности, ситуативную специфику, роль ментальной регуляции.

2. Установить ведущие положительные психические состояния в разных видах деятельности, которые благодаря актуализации ментальной регуляции способствуют улучшению психологического благополучия в процессе деятельности.

3. Установить, какие именно компоненты играют ведущую роль в ментальной регуляции положительных психических состояний, какие именно положительные состояния переживаются сильнее.

4. Определить структуру взаимосвязей ментальной регуляции положительных психических состояний, независимо от вида деятельности, в разных по напряженности ситуациях.

Выборка

В исследовании участвовали 246 человек (возраст 18–25 лет). Respondенты были поделены на три группы: **1-я группа** — 106 человек — учащиеся (студенты казанских, московских, Санкт-Петербургских вузов гуманитарных и технических направлений), мужчин — 56, женщин — 50; **2-я группа** — 70 человек — сотрудники сети общественного питания (официанты), мужчин — 35, женщин — 35; **3-я группа** — 70 человек — спортсмены команд водного поло («Синтез», г. Казань, «Динамо» г. Астрахань, «Балтика» г. Санкт-Петербург, «Штурм 2002» г. Чехов, «Восток» г. Москва), мужчин — 45, женщин — 25. Характер рабочей деятельности в каждой из групп качественно отличался: у студентов — учебная деятельность, у сотрудников общественного питания — обслуживание клиентов, у спортсменов — физическая активность.

Методы исследования

Использовались следующие методики: «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) (Леонтьев, 2006); «Методика исследования самоотношения» (МИС) (Столин, Пантеев, 1988); методика «Диагностика рефлексивных процессов» (Прохоров, Чернов, 2015). Для оценки интенсивности переживаний положительных психических состояний использовался адаптированный вариант анкеты «Оценка положительных психических состояний» (Климанова, 2023).

Статистический анализ данных проводился с использованием SPSS Statistics 17.0. Применялись Т-критерий Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе происходила адаптация анкеты А.О. Прохорова, А.В. Климановой «Оценка положительных психических состояний», которая уточняет наиболее характерные положительные психические состояния в повседневных и напряженных ситуациях, а также дает возможность оценить степень интенсивности положительных психических состояний в повседневной и напряженной ситуации. Основным критерием положительности психических состояний явилась субъективная оценка респондентов. Путем опроса мы попросили респондентов отобрать из расширенной версии анкеты те состояния, которые, по их мнению, наиболее способствуют психологическому благополучию в повседневных и напряженных ситуациях (в данный список вошли 15 положительных состояний). Выбранные психические состояния были поделены на несколько категорий: эмоционально-позитивные (радость, удовлетворенность (довольство), веселость, задор), эмоционально-нейтральные (спокойствие), познавательные (вдохновение, удивление, одухотворенность, заинтересованность), функциональные (прилив сил, релаксация, бодрость), волевые (уверенность, готовность). Респондентам были заранее даны инструкции к авторской анкете, бланки заполнения ответов, а также определения всех положительных состояний для полного их понимания (определения взяты из толковых словарей, словарей русского языка, психологических словарей, определения из теорий психических состояний В.А. Ганзена, А.О. Прохорова). Регистрация положительных психических состояний проводилась в реальных условиях жизнедеятельности.

На втором этапе проводилось тестирование с помощью тест-опросников. Так же испытуемым предлагалось оценить по де-

сятибалльной шкале, насколько интенсивно проявляются у них перечисленные в анкете состояния на момент опроса, то есть в повседневной ситуации. Для студентов повседневной ситуацией являются семинары, где студенты занимаются активной деятельностью — готовят презентации, вступают в дискуссии, отвечают на вопросы преподавателей, выполняют практические задания, что является обыденной учебной ситуацией. Для сотрудников сети общественного питания повседневная деятельность — их деятельность в будни, когда в ресторанах днем небольшой наплыв клиентов. Для спортсменов повседневная ситуация — ситуация типичной тренировки.

На третьем этапе испытуемые заполняли ту же анкету и те же тесты-опросники, но находились в напряженной ситуации. В качестве напряженных ситуаций для студентов выступает экзамен, для работников сети общественного питания — выходные дни, характеризующиеся наплывом клиентов, которых необходимо своевременно обслуживать, что напрямую сказывается на их заработной плате. Для спортсменов напряженной ситуацией являлись соревнования.

Результаты исследования

Обратимся к Рисунку 1, где изображена интенсивность переживания психических состояний в повседневной и напряженной ситуациях у студентов, спортсменов, сотрудников общественного питания. Отметим, что низким считался диапазон интенсивности от 0 до 2,5, средним — от 2,6 до 5,5, высоким — от 5,6 до 8,0.

В результате проведенных исследований было установлено, что, при переходе от повседневных ситуаций к напряженным, у студентов, сотрудников общественного питания, а также у спортсменов интенсивность переживания веселости (№ 27) ($t = 5,401$, $p \leq 0,001$; $t = 5,165$, $p \leq 0,001$; $t = 2,719$, $p \leq 0,01$) и спокойствия (№ 25) ($t = 7,752$, $p \leq 0,001$; $t = 8,822$, $p \leq 0,001$; $t = 4,381$, $p \leq 0,001$) существенно снижается. Радость ($t = 5,667$, $p \leq 0,001$; $t = 6,745$, $p \leq 0,001$) и принятие (№ 30) ($t = 1,879$, $p \leq 0,05$; $t = 4,619$, $p \leq 0,01$) выражены меньше в напряженных ситуациях только у студентов и у сотрудников общественного питания (Рисунок 1).

В группах студентов и сотрудников общественного питания в напряженных ситуациях существенно менее интенсивно переживаются познавательные состояния вдохновения (№ 28) ($t = 3,110$, $p \leq 0,01$; $t = 3,378$, $p \leq 0,01$) и заинтересованности (№ 33) ($t = 5,105$, $p \leq 0,001$; $t = 3,072$, $p \leq 0,01$).

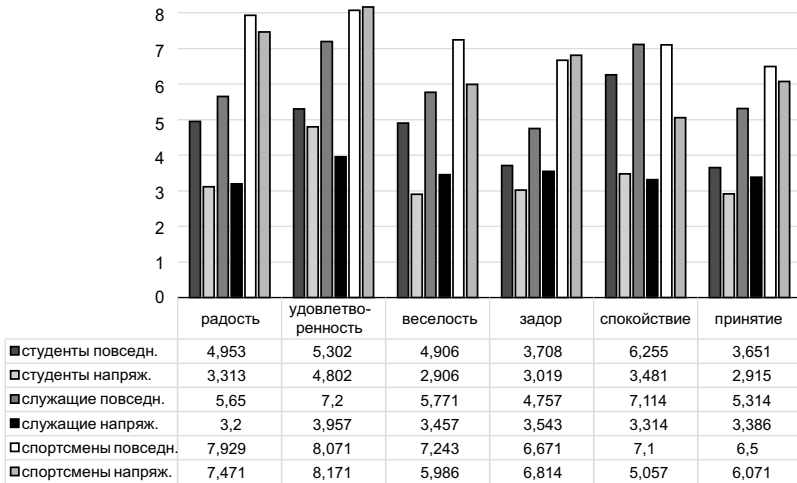


Рисунок 1

Интенсивность переживаний положительных эмоциональных состояний в повседневных и напряженных ситуациях у респондентов, представителей разных видов деятельности

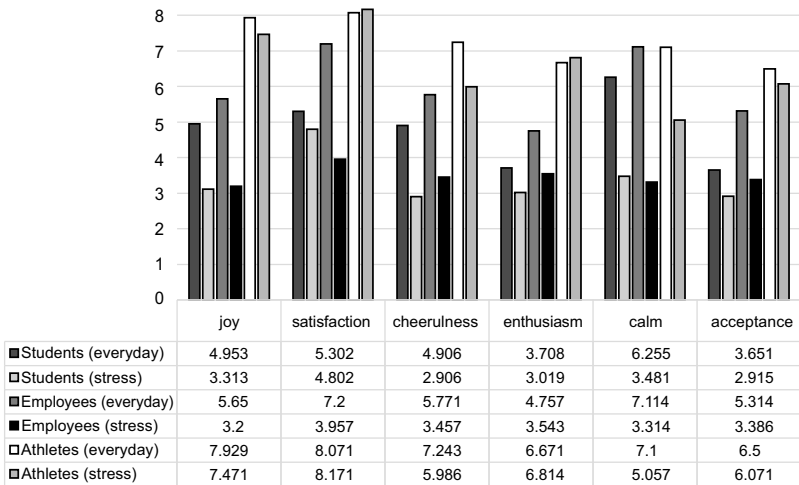


Figure 1

Intensity of experiences of positive emotional states in everyday and stressful situations among respondents from different groups

Рассмотрим результаты, в которых приведены наиболее значимые взаимосвязи ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,001$) между компонентами ментальной регуляции и положительными психическими состояниями.

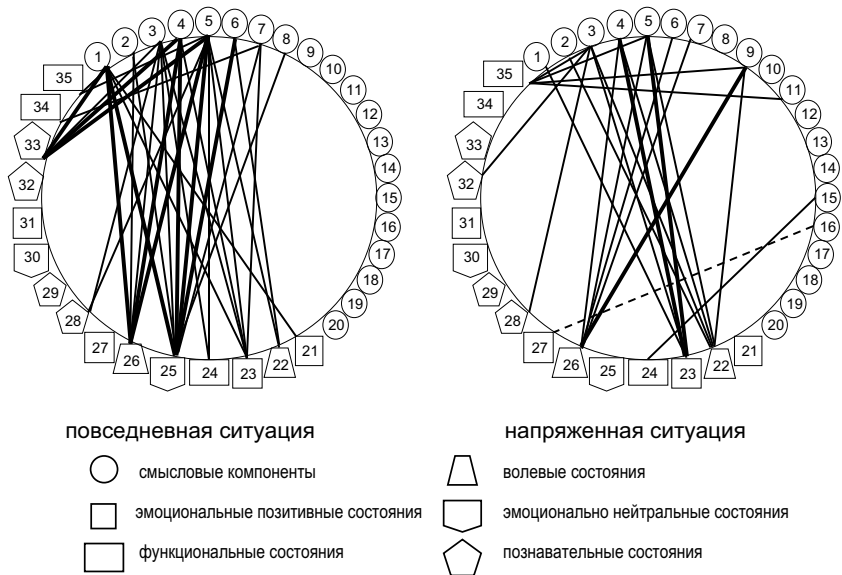
На Рисунке 2 показаны изменения в структуре взаимосвязей при переходе от повседневной ситуации учебной деятельности к напряженной.

Рисунок 2 и Таблица 1 наглядно демонстрирует, что в повседневной ситуации учебной деятельности ведущими состояниями выступают удовлетворенность (№ 23), спокойствие (№ 25), готовность (№ 26), заинтересованность (№ 33). Из исследуемых нами компонентов ментальной регуляции такие смысложизненные показатели, как цели в жизни (№ 1), процесс жизни (№ 2), результативность жизни (№ 3), локус контроля — жизнь (№ 5), а также компонент системы Я «локус контроля — Я» (№ 4), в основном определяют интенсивность переживания вышеперечисленных положительных состояний в повседневной ситуации учебной деятельности.

В напряженной ситуации во время экзамена исчезают связи между показателями смысложизненных ориентаций с состоянием спокойствия (№ 25) и с состоянием заинтересованности (№ 33), однако увеличивается количество взаимосвязей с состоянием уверенности (№ 22), бодрости (№ 35). Именно во время экзамена важную роль в формировании структуры взаимосвязей начинает играть отраженное самоотношение (№ 9), имеющее прямые связи с уверенностью (№ 22), готовностью (№ 26) и бодростью (№ 35). Обнаружена также отрицательная взаимосвязь рефлексии (распознавание внешних стимулов) (№ 16) с переживанием веселости (№ 27).

Таким образом, в повседневной ситуации учебной деятельности наблюдается большее количество значимых корреляций по сравнению с напряженной ситуацией. Заметно, как изменяется структурная организация положительных состояний в повседневной ситуации: она становится более сложно организованной и устойчивой. В структуре положительных состояний структурообразующими (по числу связей) являются смысловые показатели, а также показатели системы Я.

В группах студентов и сотрудников общественного питания в напряженных ситуациях слабее, чем в повседневных, переживается состояние релаксации (№ 34) ($t = 4,457$, $p \leq 0,01$; $t = 6,756$, $p \leq 0,001$). У сотрудников в напряженных ситуациях, в отличие от студентов и спортсменов, более выражены активность (№ 24) ($t = -3,181$, $p \leq 0,01$) и бодрость (№ 35) ($t = -2,691$, $p \leq 0,01$).



Примечание. 1–20 — **смысловые компоненты** 1 — наличие целей в жизни, 2 — процесс, эмоциональная насыщенность жизни, 3 — результативность жизни, 4 — локус контроля — «Я», 5 — локус контроля — жизнь (по тесту «СЖО»); 6 — замкнутость, 7 — самоуверенность, 8 — саморуководство, 9 — отраженное самоотношение, 10 — самооценочность, 11 — самопринятие, 12 — самопривязанность, 13 — внутренняя конфликтность, 14 — самообвинение (по методике «МИС»); 15 — распознавание внутрипсихических процессов, 16 — распознавание внешних стимулов, 17 — осознание внутрипсихических процессов, 18 — осознание внешних стимулов, 19 — идентификация внутрипсихических процессов, 20 — идентификация внешних стимулов (по методике «Диагностика рефлексивных процессов»); 21–35 — **положительные психические состояния** 21 — радость, 22 — уверенность, 23 — удовлетворенность, 24 — активность, 25 — спокойствие, 26 — готовность, 27 — веселость, 28 — вдохновение, 29 — удивление, 30 — принятие, 31 — задор, 32 — одухотворенность, 33 — заинтересованность, 34 — релаксация, 35 — бодрость (по анкете «Оценка положительных психических состояний»). Жирной линией выделены статистически значимые взаимосвязи показателей на уровне значимости $p \leq 0,01$, тонкой линией — $p \leq 0,05$. Сплошной линией представлены прямые взаимосвязи показателей, пунктирной — обратные.

Рисунок 2

Структура взаимосвязей между характеристиками ментальной регуляции и положительными психическими состояниями в повседневной и напряженной ситуациях в учебной деятельности

Таблица 1
 Взаимосвязь положительных психических состояний и компонентов ментальной регуляции в учебной деятельности

Ментальные компоненты	Учебная деятельность															
	Семинар					Экзамен										
Положительные состояния	Удовлетворенность	Спокойствие	Готовность	Занятость	Ванность	Уверенность	Бодрость	Веселость	Удовлетворенность	Спокойствие	Готовность	Занятость	Ванность	Уверенность	Бодрость	Веселость
Цели в жизни	0,254**	0,345***	0,346***	0,325***	0,18*	0,251**	-	0,298**	-	0,2*	-	0,18*	-	-	-	-
Процесс жизни	-	0,237**	0,284**	0,222*	0,214*	-	-	0,213*	-	-	-	0,299	0,224*	-	-	-
Регулятивность жизни	0,23**	0,282**	0,261**	0,283**	0,166	0,22*	-	0,296**	-	-	-	0,268**	0,251**	-	-	-
Локус контроля жизни	0,286**	0,345***	0,417***	0,38***	0,254**	0,282*	-	0,338***	-	0,265**	-	0,281**	0,276**	-	-	-
Локус контроля Я	0,289**	0,336***	0,376***	0,333***	0,210*	0,225*	-	0,317***	-	0,291**	-	0,241**	0,201*	0,217*	-	-
Отраженное самотношение	-	-	-	-	0,184*	-	-	0,189*	-	0,334***	-	0,272**	0,266**	-	-	-
Рефлексия	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,258**

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

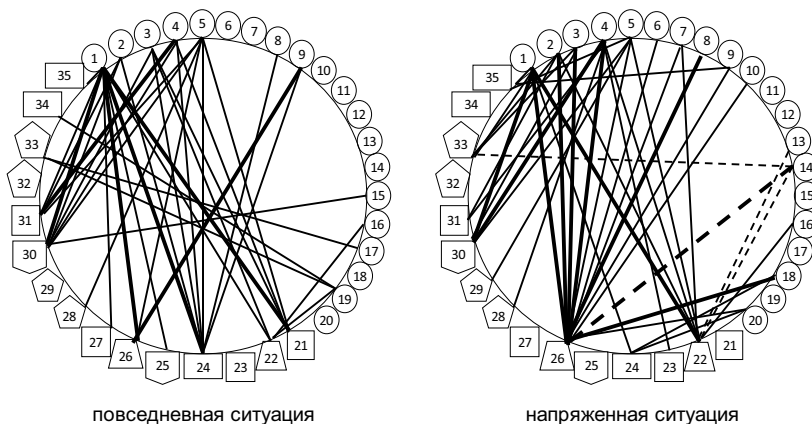
Table 1
The relationship between positive mental states and components of mental regulation in educational activities

Positive states	Educational activities													
	Seminar						Exam							
Mental components	satisfaction	calm	readiness	interest	confidence	courage	cheerfulness	satisfaction	calm	readiness	interest	confidence	courage	cheerfulness
Goals in life	0.254**	0.345***	0.346***	0.325***	0.18*	0.251**	-	0.298**	-	0.2*	-	0.18*	-	-
The process of life	-	0.237**	0.284**	0.222*	0.214*	-	-	0.213*	-	-	-	0.299	0.224*	-
Life effectiveness	0.23**	0.282**	0.261**	0.283**	0.166	0.22*	-	0.296**	-	-	-	0.268**	0.251**	-
Locus of control life	0.286**	0.345***	0.417***	0.38***	0.254**	0.282**	-	0.338***	-	0.265**	-	0.28**	0.276**	-
Locus of control I	0.289**	0.336***	0.376***	0.333***	0.210*	0.225*	-	0.317***	-	0.291**	-	0.241**	0.201*	0.217*
Reflected self-attitude	-	-	-	-	0.184*	-	-	0.189*	-	0.334***	-	0.272**	0.266**	-
Reflection	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-0.258**

Note. * — p ≤ 0.05; ** — p ≤ 0.01; *** — p ≤ 0.001.

На Рисунке 3 и Таблице 2 показаны структуры взаимосвязей между показателями ментальной регуляции и положительными психическими состояниями у сотрудников сферы общественного питания.

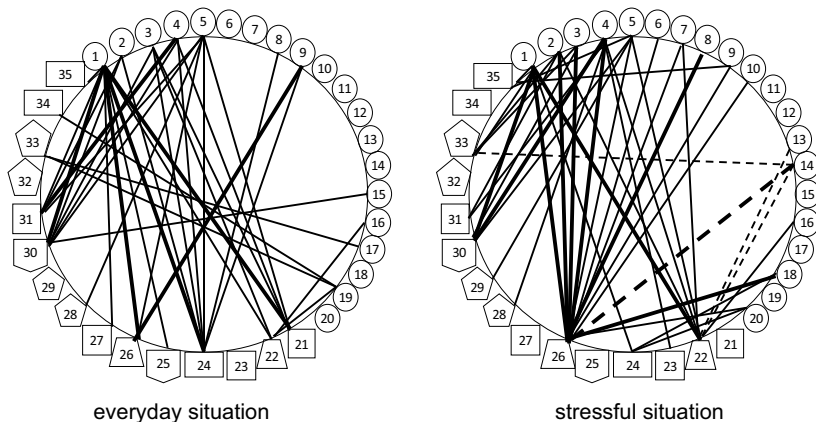
На Рисунке 3 и в Таблице 2 показано, что в трудовой деятельности также обнаружены существенные структурные изменения в плеядах, отражающих исследуемые взаимосвязи, при переходе от повседневной ситуации к напряженной. В напряженной ситуации трудовой деятельности наблюдается большее количество значимых корреляций по сравнению с повседневной ситуацией. При анализе взаимосвязи между компонентами ментальной регуляции и положительными состояниями в учебной, трудовой и спортивной деятельности, показано, что количество связей наблюдается значительно больше именно в трудовой деятельности (сфера общественного питания). В повседневной ситуации ведущими компонентами выступают радость (№ 21), активность (№ 24), готовность (№ 26), принятие (№ 30) и задор (№ 31). Обращает на себя внимание тот факт, что в повседневной ситуации наличие (№ 1) целей в жизни и состояние



Примечание. Условные обозначения те же, что и на Рисунке 2.

Рисунок 3

Структура взаимосвязей между характеристиками ментальной регуляции и положительными психическими состояниями в повседневной и напряженной ситуациях в рамках деятельности в сфере общественного питания



Note. As in Figure 2.

Figure 3

The structure of the relationships between the characteristics of mental regulation and positive mental states in everyday and stressful situations within the framework of work activities in the public catering sector

рады (№ 21) напрямую связаны, в то время как в напряженной эта связь отсутствует.

Из исследуемых нами компонентов ментальной регуляции, так же как и в учебной деятельности, смысложизненные показатели, такие как цели в жизни (№ 1), результативность жизни (№ 3), локус контроля — жизнь (№ 5) и система Я: «локус контроля — Я» (№ 4), саморуководство (№ 8), отраженное самоотношение (№ 9) связаны с интенсивностью переживания вышеперечисленных положительных состояний в повседневной ситуации трудовой деятельности. В напряженной ситуации появляется больше связей между положительными состояниями и характеристиками системы Я: самоуверенностью (№ 7), саморуководством (№ 8), отраженным самоотношением (№ 9), самооценностью (№ 10), внутренней конфликтностью (№ 13), самообвинением (№ 14).

В повседневной ситуации в структуру взаимосвязей включены рефлексивные компоненты (15), (17), (19), в то время как в напряженной — все этапы рефлексии внешних стимулов (16), (18), (20). Из этого следует, что в трудовой деятельности ведущими специфическими компонентами ментальной регуляции являются рефлексивный компонент, а также система Я. В напряженной ситуации наблюдается

Таблица 2
 Взаимосвязь положительных психических состояний и компонентов ментальной регуляции в трудовой деятельности

Ментальные компоненты	Положительные состояния		Трудовая деятельность							
	ра-дость	актив-ность	готов-ность	при-ятие	задор	ра-дость	актив-ность	готов-ность	при-ятие	задор
Цели в жизни	0,503***	0,432***	0,405***	0,43***	0,328**	-	0,347**	0,441***	0,415***	-
Результативность жизни	0,292**	0,293**	0,24*	0,298**	0,243*	-	-	0,413***	0,376**	-
Локус контроля жизнь	0,36**	0,347**	0,314**	0,359**	0,385**	-	0,256*	0,318**	0,3**	0,272*
Локус контроля Я	0,347**	0,275*	-	0,346**	0,395***	-	0,233*	0,394***	0,409***	0,305**
Отраженное самоотношение	-	0,297**	0,408***	-	-	-	0,248*	0,324**	-	-
Саморукводство	-	0,298**	-	-	-	-	-	0,404***	-	-
Самоуверенность	-	0,278*	-	-	-	-	0,243*	0,382**	-	-
Самоценность	-	-	-	-	-	-	-	0,388**	0,245**	-
Внутренняя конфликтность	-	-	-	-0,236*	-	-	-	-0,277*	-	-
Самообвинение	-	-0,243*	-	-	-	-	-	-0,435***	-	-
Распознавание внутриспихических процессов	0,261*	-	-	0,298**	-	0,276*	0,267*	-	-	0,28*
Распознавание внешних стимулов	-	-	-	0,224*	-	-	-	0,232*	-	-
Осознание внутриспихических процессов	0,222*	-	-	-	0,227*	-	-	-	-	-
Осознание внешних стимулов	-	0,27*	0,225*	0,26*	-	-	0,293**	0,426***	-	-
Идентификация внутриспихических процессов	-	-	-	-	-	-	-	-	0,263*	-

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

Table 2
The relationship between positive mental states and components of mental regulation in work activity

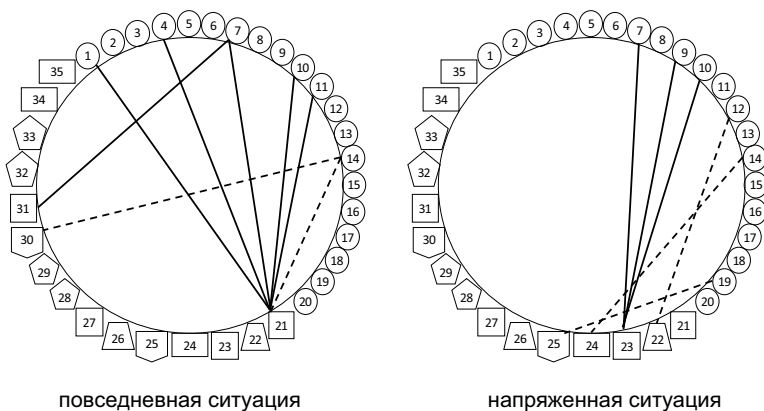
Mental components	Work activity									
	Positive states					Stressful work situation				
	joy	activity	readiness	acceptance	enthusiasm	joy	activity	readiness	interest	enthusiasm
Goals in life	0.503***	0.432***	0.405***	0.43***	0.328**	-	0.347**	0.441***	0.415***	-
Life effectiveness	0.292**	0.293**	0.24*	0.298**	0.243*	-	-	0.413***	0.376**	-
Locus of control life	0.36**	0.347**	0.314**	0.359**	0.385**	-	0.256*	0.318**	0.3**	0.272*
Locus of control I	0.347**	0.275*	-	0.346**	0.395***	-	0.233*	0.394***	0.409***	0.305**
Reflected self-attitude	-	0.297**	0.408***	-	-	-	0.248*	0.324**	-	-
Self-leadership	-	0.298**	-	-	-	-	-	0.404***	-	-
Self-confidence	-	0.278*	-	-	-	-	0.243*	0.382**	-	-
Self-worth	-	-	-	-	-	-	-	0.388**	0.245**	-
Internal conflict	-	-	-	-0.236*	-	-	-	-0.277*	-	-
Self-accusation	-	-0.243*	-	-	-	-	-	-0.435***	-	-
Recognition of intrapsychic processes	0.261*	-	-	0.298**	-	0.276*	0.267*	-	-	0.28*
Recognition of external stimuli	-	-	-	0.224*	-	-	-	0.232*	-	-
Awareness of intrapsychic processes	0.222*	-	-	-	0.227*	-	-	-	-	-
Awareness of external stimuli	-	0.27*	0.225*	0.26*	-	-	0.293**	0.426***	-	-
Identification of intrapsychic processes	-	-	-	-	-	-	-	0.263*	-	-

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

большее количество значимых корреляций по сравнению с повседневной ситуацией, что позволяет сделать вывод о том, что напряженность ситуации в трудовой деятельности выступает значимым фактором в регуляции психических состояний.

Рассмотрим структуры взаимосвязей между показателями ментальной регуляции и положительными психическими состояниями у спортсменов.

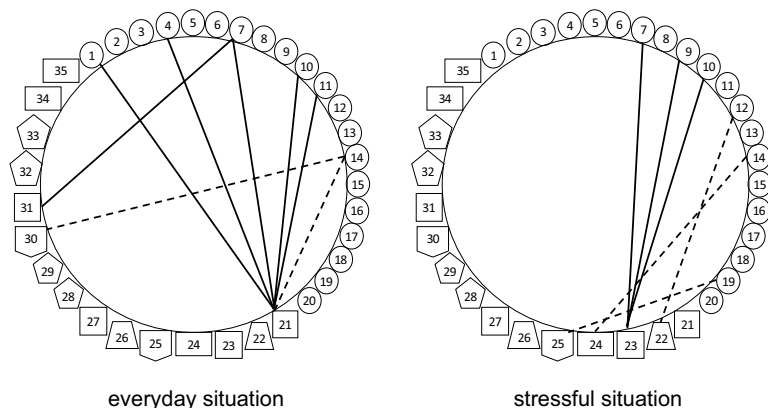
На Рисунке 4 и Таблице 3 представлены структуры взаимосвязей между показателями ментальной регуляции и положительными психическими состояниями, которые актуализируются в спортивной деятельности. У спортсменов плеяды, отражающие структуру взаимосвязей в различных ситуациях, существенно отличаются от полученных для других групп респондентов (студентов и сотрудников сети общественного питания). Тем не менее обнаружены изменения в структуре при переходе от повседневной ситуации к напряженной. В повседневной ситуации ведущим компонентом ментальной регуляции выступает радость (№ 21), с которой напрямую связаны цели в жизни (№ 1) (смыслжизненный показатель), локус контроля Я (№ 4), самоуверенность (№ 7), самооценочность (№ 10), самопринятие (№ 11), самообвинение (№ 14) (характеристики системы Я). Кроме



Примечание. Условные обозначения те же, что и на Рисунке 2.

Рисунок 4

Структура взаимосвязей между характеристиками ментальной регуляции и положительными психическими состояниями в повседневной и напряженной ситуациях в рамках спортивной деятельности



Note. As in Figure 2.

Figure 4

Structure of relationships between characteristics of mental regulation and positive mental states in everyday and stressful situations within the framework of sports activities

того, в повседневной ситуации обнаружены взаимосвязи принятия (№ 30) с самообвинением (№ 14) ($-0,310^{**}$) и задора (№ 31) с самоуверенностью (№ 7) ($0,313^{**}$). Во время соревнований состояние радости (№ 21) не имеет взаимосвязей. В целом во время соревнований смысложизненные показатели ментальной регуляции не имеют взаимосвязей с исследуемыми положительными состояниями, однако обнаруживаются связи положительных состояний со всеми характеристиками системы Я, кроме внутренней конфликтности. Во время соревнований ведущим состоянием, на которое можно повлиять напрямую, путем актуализации самоуверенности (№ 7), отраженного самоотношения (№ 9) и самооценности (№ 10), является состояние удовлетворения (№ 23). Актуализация самопривязанности (№ 12) связана со снижением уверенности (№ 22), актуализация самообвинения (№ 14) — со снижением активности (№ 24). Только в напряженной ситуации обнаруживается обратная связь между рефлексией (этап идентификации) (№ 19) и состоянием спокойствия (№ 25). Из этого следует, что в спортивной деятельности ведущими специфическими компонентами ментальной регуляции являются также компоненты системы Я. В напряженной ситуации для спортсменов не имеют значения смысложизненные компоненты.

Таблица 3
 Взаимосвязь положительных психических состояний и компонентов ментальной регуляции в спортивной
 деятельности

Ментальные компоненты	Спортивная деятельность					
	Тренировка			Соревнования		
	удовлетворенность	радость	активность	уверенность	спокойствие	активность
	радость	активность	уверенность	удовлетворенность	радость	активность
Цели в жизни	0,223*	0,313**	-	-	0,272*	-
Локус контроля Я	0,289**	0,348**	-	-	0,317***	-
Самоуверенность	-	0,296**	-	-	0,326**	0,225*
Самоценность	-	0,323**	-	-	0,338**	-
Самопринятие	-	0,323**	-	-	0,338**	-
Самообвинение	-	-0,309**	-0,236*	-	-	-0,364**
Идентификация внутрипсихических процессов	-	-	-	-	-	-0,289*

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

Table 3
The relationship between positive mental states and components of mental regulation in sports activities

Mental components	Sports activities								
	Positive states			Competitions					
	Training			Competitions					
	satisfac- tion	joy	confi- dence	calm	satisfac- tion	joy	activity	confi- dence	calm
Goals in life	0.223*	0.313**	-	-	0.272*	-	-	-	-
Locus of control I	0.289**	0.348**	-	-	0.317***	-	-	-	-
Self-confidence	-	0.296**	-	-	0.326**	0.225*	-	-	-
Self-worth	-	0.323**	-	-	0.338**	-	-	-	-
Self-acceptance	-	0.323**	-	-	0.338**	-	-	-	-
Self-accusation	-	-0.309**	-0.236*	-	-	-	-0.364**	-	-
Identification of intrapsy- chic processes	-	-	-	-	-	-	-	-	-0.289*

Note. * — p ≤ 0.05; ** — p ≤ 0.01; *** — p ≤ 0.001.

Обсуждение результатов

Полученные в результате исследования данные позволяют выделить некоторые сходства и различия в структуре положительных психических состояний, то есть состояний, способствующих продуктивной работе, в разных сферах деятельности субъектов при сравнении повседневной трудовой деятельности и напряженной.

Эмоциональные состояния веселости (№ 27) и спокойствия (№ 25) неизменно уменьшаются при смене повседневной деятельности на напряженную. То же самое можно утверждать относительно состояния релаксации (№ 34) и волевого состояния уверенности (№ 22). Отметим, что в целом состояние релаксации (№ 34) в заданных ситуациях во всех исследуемых группах переживается весьма слабо. У спортсменов неизменно сильнее, по сравнению с представителями других групп, переживаются в обеих ситуациях состояния радости (№ 21), удовлетворения (№ 23), задора (№ 31), принятия (№ 30), вдохновения (№ 28), активности (№ 24) и бодрости (№ 35). Вероятно, это связано с особенностями их профессиональной телесно-ориентированной деятельности.

Результаты сравнительного анализа структур взаимосвязей характеристик ментальной регуляции с положительными психическими состояниями в группах, основная трудовая деятельность которых существенно различается, демонстрируют различия при смене повседневной ситуации на напряженную. Значимость компонентов определяется на основании значимости корреляции, средних значений показателей компонентов по использованным методикам а также смыслового понимания роли характеристик ментальной регуляции на основе теоретических представлений. Обнаруживаются изменения в структуре взаимосвязей при переходе от повседневных ситуаций к напряженным у всех трех групп респондентов: происходит смещение большого количества значимых связей с одних положительных психических состояний на другие, также некоторые связи исчезают (например, связи со смысложизненными компонентами).

Так, в рамках учебной деятельности на семинарах большое взаимовлияние оказывают смысложизненные показатели и состояние спокойствия (№ 25), в то время как на экзаменах показатель спокойствия (№ 25) оказывается вне исследуемой структуры. В то же время на семинарах отраженное самоотношение (№ 9) не играет роли в регуляции психических состояний, что нельзя сказать про экзамен, где именно с ним напрямую связаны волевые состояния уверенности

(№ 22), готовности (№ 26) и состояние бодрости (№ 35). У сотрудников сети общественного питания в повседневные дни, когда мало посетителей, большое количество связей с характеристиками ментальной регуляции имеют состояния задора (№ 31) и активности (№ 24), в то время как в напряженной ситуации, когда посетителей много, акцент смещается на переживание волевых состояний готовности (№ 26) и уверенности (№ 22), и при этом характеристики рефлексии (№ 15–20) усиливают свое влияние на положительные состояния. У спортсменов обнаружено наибольшее количество взаимосвязей эмоционального состояния радости (№ 21) с компонентами ментальной регуляции деятельности во время тренировок и эмоционального состояния удовлетворенности (№ 23) — во время соревнований.

Учебный процесс и трудовая деятельность в сети питания имеют больше общего между собой, чем со спортивной деятельностью: наиболее значимые связи с интенсивностью положительных состояний имеют смысложизненные характеристики, тогда как у спортсменов это не так. Для интенсификации переживаний положительных состояний (радости, удовлетворенности, принятия и других), вероятно, необходимо активировать характеристики самоотношения (уверенность в себе, отраженное самоотношение и самооценность).

Выводы

Выявлены особенности структуры переживаний положительных психических состояний при сравнении повседневных ситуаций и напряженных. При изменении уровня напряженности деятельности происходит смена доминирующих отношений между ментальной регуляцией и психическими состояниями, а также изменение характеристик ментальной регуляции, включенных в формирование структур взаимосвязей.

Характер деятельности влияет на то, какие именно компоненты ментальной регуляции начинают играть ведущую роль и какие именно положительные состояния переживаются сильнее. В учебном процессе наибольшую значимость имеют смысложизненные ориентации. В процессе обслуживания клиентов (в сети общественного питания) важны как смысложизненные ориентации, так и рефлексия, причем в повседневной ситуации — рефлексия, а в напряженной ситуации — рефлексия внешних стимулов. В спортивной деятельности наибольшее значение имеют аспекты системы Я.

Структура взаимосвязей, независимо от вида деятельности, существенно меняется при смене напряженности ситуации: происходит как смена доминирующих взаимосвязей между факторами ментальной регуляции и психическими состояниями, так и сам набор актуальных характеристик ментальной регуляции, задействованных в формировании структур взаимосвязей.

Практическое применение результатов

Полученные данные могут быть использованы в разработке профессионально- и личностно-ориентированных подходов к улучшению психических состояний субъекта в процессе выполнения им учебной, спортивной, трудовой деятельности в ситуациях разной напряженности.

Список литературы

- Дикая, Л.Г. (2012). Социально-психологические и личностные аспекты саморегуляции функционального состояния человека. *Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики*, (4), 163–181.
- Зинченко, В.П., Леонова, А.Б., Стрелков, Ю.К. (1977). Психометрика утомления. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Ильин, Е.П. (2005). Психофизиология состояний человека. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».
- Карташева, М.И. (2022). Роль системы «Я» в структуре ментальной регуляции психических состояний в процессе учебной деятельности. *Ярославский педагогический вестник*, (1), 162–174. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-1-124-162-174>
- Климанова, А.В. (2023). Оценка положительных психических состояний. *Психология психических состояний*, 17(1), 218–222.
- Леонова, А.Б., Медведев, В.И. (1981). Функциональные состояния человека в трудовой деятельности. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Леонова, А.Б., Кузнецова, А.С. (2019). Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (1), 13–33. <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.13>
- Леонова, А.Б., Кузнецова, А.С., Качина, А.А. (2023). Функциональные состояния человека. Москва: Изд-во «Когито-Центр».
- Леонтьев, Д.А. (2006). Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). Москва: Изд-во «Смысл».
- Машин, В.А. (2007). Психическая нагрузка, психическое напряжение и функциональное состояние операторов систем управления. *Вопросы психологии*, (6), 86–96.

Прохоров, А.О. (2020). Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта. *Психологический журнал*, 41(1), 5–17. <https://doi.org/10.31857/S020595920007852-3>

Прохоров, А.О. (2021). Ментальные механизмы регуляции психических состояний. *Экспериментальная психология*, 14(4), 182–204. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140410>

Прохоров, А. О., Чернов, А. В. (2015). Методика диагностики рефлексивных процессов: распознавания, осознания и идентификации. В кн.: *Психология психических состояний.* (pp. 122–126.). Казань: Изд-во КФУ.

Прохоров, А.О., Чернов, А.В. (2019). Рефлексивная регуляция психических состояний. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Прохоров, А.О., Чернов, А.В. (2024). Развитие ментальной регуляции психических состояний студентов в процессе обучения. *Психологический журнал*, 45(3), 41–53.

Прохоров, А.О., Чернов, А.В. (2023). Ментальная регуляция психических состояний студентов в повседневной и напряженной ситуациях обучения. *Российский психологический журнал*, 20(3), 48–65.

Прохоров, А.О., Чернов, А.В., Карташева, М.И. (2022). Влияние ментальных структур на эффективность саморегуляции психических состояний в учебной деятельности студентов. *Сибирский психологический журнал*, (86), 66–83. <https://doi.org/10.17223/17267080/86/4>

Прохоров, А.О., Чернов, А.В., Шимрова, Л.А. (2024). Ментальная регуляция динамики психических состояний в диапазоне «повседневная—напряженная ситуация». *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 14(4), 622–637.

Прохоров, А.О., Чернов, А.В., Юсупов, М.Г. (2020). Роль самооценки в регуляции психических состояний в учебной деятельности студентов. *Психология психических состояний*, 14(1), 288–294.

Прохоров, А.О., Чернов, А.В., Юсупов, М.Г., Басина, И.С. (2026). Структурно-уровневые особенности ментальной регуляции психических состояний в учебной деятельности студентов. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(1), 122–145. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-05>

Столин, В.В., Пантिलеев, С.Р. (1988). Опросник самоотношения. В кн.: *Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы.* Под ред. А.А. Бодалева, И.М. Карлинской, В.В. Столина, С.Р. Пантилеева. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Улько, В.О., Иванисенко, А.А. (2021). Состояние психического пресыщения. *Психология психических состояний*, 15(1), 512–516.

Халфиева, А.Р. (2024). Динамика ментальной регуляция состояний сотрудников МФЦ РТ в повседневной и напряженной ситуациях профессиональной деятельности. *Психология. Психофизиология*, 17(1), 36–51.

Thornton, M.A., Rmus, M., Vyas, A.D., Tamir, D.I. (2023). Transition Dynamics Shape Mental State Concepts. *Journal of Experimental Psychology: General*, 152(10). <https://dx.doi.org/10.1037/xge0001405>

Young, M.S. (2015). State of science: mental workload in ergonomics. *Ergonomics*, 58(1), 1–17.

Zhang, Q., Miao, L., He, L., Wang, H. (2022). The Relationship between Self-Concept and Negative Emotion: A Moderated Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph191610377>

References

Dikaya, L.G. (2012). Social-psychological and personal aspects of self-regulation of human functional state. *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoi psikhologii i ergonomiki = Topical Problems of Occupational Psychology, Engineering Psychology and Ergonomics*, (4), 163–181. (In Russ.)

Ilyin, E.P. (2005). Psychophysiology of human states. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Kartasheva, M.I. (2022). The role of the “Self” system in the structure of mental regulation of mental states in the process of educational activity. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (1), 162–174. (In Russ.). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-1-124-162-174>

Khal'fieva, A.R. (2024). Dynamics of mental regulation of the states of the employees of the MFC of the Republic of Tatarstan in everyday and tense situations of professional activity. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya = Psychology. Psychophysiology*, 17(1), 36–51. (In Russ.)

Klimanova, A.V. (2023). Assessment of positive mental states. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyanii = Psychology of Mental States*, 17(1), 218–222. (In Russ.)

Leonova, A.B., Kuznetsova, A.S. (2019). Structural-integrative approach to the analysis of functional states: history of creation and development prospects. *Lomonosov Psychology Journal*, (1), 13–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.13>

Leonova, A.B., Kuznetsova, A.S., Kachina, A.A. (2023). Human functional states. Moscow: Kogito-Tsentr Publ. (In Russ.)

Leonova, A.B., Medvedev, V.I. (1981). Human functional states in work activity. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Leontiev, D.A. (2006). Test of life-meaning orientations. (TLO). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Mashin, V.A. (2007). Mental load, mental stress and functional state of control system operators. *Voprosy Psikhologii*, (6), 86–96. (In Russ.)

Prokhorov, A.O. (2020). Structural-functional model of mental regulation of the subject's mental states. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 41(1), 5–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S020595920007852-3>

Prokhorov, A.O. (2021). Mental mechanisms of regulation of mental states. *Ekspperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 14(4), 182–204. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140410>

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V. (2015). Methodology for diagnosing reflexive processes: recognition, awareness and identification. In: *Psychology of Mental States*. (pp. 122–126). Kazan: KFU Press. (In Russ.)

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V. (2019). Reflexive regulation of mental states. Moscow: Institute of Psychology of the RAS Publ. (In Russ.)

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V. (2023). Mental regulation of students' mental states in everyday and tense learning situations. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*, 20(3), 48–65. (In Russ.)

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V. (2024). Development of students' mental regulation of mental states in the learning process. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 45(3), 41–53. (In Russ.)

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V., Kartasheva, M.I. (2022). The influence of mental structures on the effectiveness of self-regulation of mental states in students' learning activities. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*, (86), 66–83. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/86/4>

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V., Shimrova, L.A. (2024). Mental regulation of the dynamics of mental states in the range of “everyday — tense situation”. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 14(4), 622–637. (In Russ.)

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V., Yusupov, M.G. (2020). The role of self-esteem in the regulation of mental states in students' learning activities. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyanii = Psychology of Mental States*, 14(1), 288–294. (In Russ.)

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V., Yusupov, M.G., Basina, I.S. (2026). Structural and level features of mental regulation of psychological state. *Lomonosov Psychology Journal*, 49(1), 122–145. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-05>

Stolin, V.V., Pantileev, S.R. (1988). Self-attitude questionnaire. In: A.A. Bodalev, I.M. Karlinskaya, V.V. Stolin, S.R. Panteleev, (eds.). *Workshop on psychodiagnostics: Psychodiagnostic materials*. (pp. 123–130). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Thornton, M.A., Rmus, M., Vyas, A.D., Tamir, D.I. (2023). Transition dynamics shape mental state concepts. *Journal of Experimental Psychology: General*, 152(10). <https://doi.org/10.1037/xge0001405>

Ul'ko, V.O., Ivanisenko, A.A. (2021). The state of mental satiation. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyanii = Psychology of Mental States*, 15(1), 512–516. (In Russ.)

Young, M.S. (2015). State of science: mental workload in ergonomics. *Ergonomics*, 58(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00140139.2014.956151>

Zhang, Q., Miao, L., He, L., Wang, H. (2022). The relationship between self-concept and negative emotion: A moderated mediation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph191610377>

Zinchenko, V.P., Leonova, A.B., Strelkov, Yu.K. (1977). *Psychometrics of fatigue*. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Алла Владленовна Климанова, ассистент кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Российская Федерация, alla@ukagroup.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1132-5552>

Марина Евгеньевна Валиуллина, кандидат биологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Российская Федерация, marina_val_63@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5277-2761>

Александр Октябринович Прохоров, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Российская Федерация, Alexander.Prokhorov@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8636-2576>

ABOUT THE AUTHORS

Alla V. Klimanova, Assistant, Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, alla@ukagroup.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1132-5552>

Marina E. Valiullina, Cand. Sci. (Biolog.), Associate Professor at the Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, marina_val_63@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5277-2761>

Alexander O. Prokhorov, Dr. Sci. (Psychol.), Professor at the Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, Alexander.Prokhorov@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8636-2576>

Поступила 10.07.2025. Получена после доработки 05.12.2025. Принята в печать 22.02.2026.

Received 10.07.2025. Revised 05.12.2025. Accepted 22.02.2026.

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ / PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-26-20>
УДК/UDC 159.9.072; 159.972

Сравнение эффективности метакогнитивного тренинга и психообразовательной программы для пациентов с депрессией

М.В. Миняйчева ✉

Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского, Москва, Российская Федерация

✉ minyaycheva@gmail.com

Резюме

Актуальность. Несмотря на распространенность применения и доказанную результативность психообразовательной программы и метакогнитивного тренинга для пациентов с депрессией, отсутствуют прямые сравнительные исследования их эффективности, что создает значительный пробел в клинической практике.

Цель. Целью исследования выступает сравнительный анализ терапевтического воздействия психообразовательной программы и метакогнитивного тренинга, в рамках депрессивного эпизода, рекуррентного и биполярного аффективного расстройства.

Выборка. В исследовании приняли участие 81 пациент, из них 29 мужчин и 52 женщины, с диагностированным текущим эпизодом депрессии (средний балл по шкале депрессии Бека — 27,8). Средний возраст составил 30,7 лет.

Методы. Проведено сравнительное исследование эффективности двух групповых интервенций у пациентов с депрессией на этапе стационарного лечения: метакогнитивного тренинга и психообразовательной программы. Обследование включало 3 среза: до начала, сразу после завершения и через 6 месяцев. Оценка психопатологических симптомов осуществлялась шкалами депрессии А. Бека, оценки апатии AES-S и клинического самоотчета SCL-90-R. Оценка индивидуально-психологических особенностей проводилась шкалами дисфункциональных отношений DAS, оценки осознанности и внимательности MAAS и опросниками метакогнитивных убеждений MCQ-30 и способов совладающего поведения. Для обработки данных использовался критерий Манна — Уитни и Вилкоксона.

Результаты. Обе используемые групповые интервенции демонстрируют снижение симптомов депрессии сразу после тренинга и спустя 6 месяцев. Метакогнитивный тренинг демонстрирует превосходство в коррекции метакогниций: снижает дисфункциональные убеждения, усиливает адаптивные копинги (планирование решения проблем и др.) и сохраняет эффект в катамнезе. Психообразовательная программа избирательно влияет на снижение убежденности в необходимости контроля мыслей.

Выводы. Обе программы сопровождались снижением депрессивных симптомов, однако метакогнитивный тренинг продемонстрировал более выраженный и устойчивый эффект в коррекции глубинных структур, таких как дисфункциональные и метакогнитивные убеждения, которые, в свою очередь, являются хронификаторами депрессии.

Ключевые слова: метакогнитивный тренинг, психообразовательная программа, депрессия, копинг-стратегии, метакогнитивные убеждения, дисфункциональные убеждения

Для цитирования: Миняйчева, М.В. (2026). Сравнение эффективности метакогнитивного тренинга и психообразовательной программы для пациентов с депрессией. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(2), 239–260. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-20>

Comparison of the Efficacy of Metacognitive Training and a Psychoeducational Programme for Patients with Depression

Maria V. Minyaycheva ✉

Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Moscow, Russian Federation

✉ minyaycheva@gmail.com

Abstract

Background. Despite the widespread application and established efficacy of both psychoeducational programmes and metacognitive training for patients with depression, the lack of direct comparative studies on their effectiveness leaves a significant gap in clinical practice.

Objective. The objective of this study is to conduct a comparative analysis of the therapeutic effects of a psychoeducational programme and metacognitive training in patients experiencing a depressive episode, recurrent depressive disorder, and bipolar affective disorder.

Study Participants. A total of 81 patients participated in the study: 29 men and 52 women, all diagnosed with a current depressive episode (mean Beck Depression Inventory score: 27.8). The mean age of participants was 30.7 years.

Methods. A comparative study was conducted to evaluate the effectiveness of two group interventions in inpatients with depression: metacognitive training and a psychoeducational programme. Assessments were performed at three time points: before the intervention, immediately after completion, and at a follow-up 6 months later. Psychopathological symptoms were assessed using the Beck Depression Inventory (BDI), the Apathy Evaluation Scale, Self-rated version (AES-S), and the Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R). Individual psychological characteristics were evaluated with the Dysfunctional Attitude Scale (DAS), the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), the Metacognitions Questionnaire-30 (MCQ-30), and the Ways of Coping Questionnaire (WCQ). Data were analysed using the Mann-Whitney U test and the Wilcoxon signed-rank test.

Results. Both group interventions demonstrated a reduction in depressive symptoms immediately post-intervention and at the 6-month follow-up. Metacognitive training demonstrates superiority in correcting maladaptive metacognitions: it reduces dysfunctional beliefs, increases adaptive coping strategies (planning in problem-solving and others), and maintains its effectiveness at follow-up. The psychoeducational programme affects the reduction of belief in the need to thought control selectively.

Conclusions. Both programmes were associated with a reduction in depressive symptoms; however, metacognitive training demonstrated a more pronounced and sustained effect in modifying deeper structures, such as dysfunctional and metacognitive beliefs, which, in turn, contribute to the chronicity of depression.

Keywords: metacognitive training, psychoeducational programme, depression, coping strategies, metacognitive beliefs, dysfunctional attitudes

For citation: Minyaycheva, M.V. (2026). Comparison of the efficacy of metacognitive training and a psychoeducational programme for patients with depression. *Lomonosov Psychology Journal*, 49(2), 239–260. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-20>

Введение

На сегодняшний день одна из актуальных задач развития помощи пациентам с депрессией — внедрение различных психосоциальных методов на этапе стационарного лечения. В последние годы активно развиваются разнообразные методы психотерапевтической помощи, адресованные множественным мишеням психотерапии

депрессии. Важно отметить, что помощь пациентам, находящимся на стационарном лечении, требует особых форм (групповые методы, краткосрочность, учет актуального состояния и т.д.).

Одним из распространенных методов психосоциальной помощи является психообразовательная программа. Первый опыт применения психообразовательной модели был продемонстрирован в работе с пациентами шизофренического спектра (Brown et al., 1972). А.Б. Серых и А.Р. Иванова (Серых, Иванова, 2012) обращают внимание, что в структуре психообразования необходимо участие трех важных компонентов: во-первых — объяснение течения расстройств и устранение барьеров на пути к выздоровлению; во-вторых — выявление и устранение побочных эффектов лечения; в-третьих — снижение негативных переживаний пациента и его родных.

Эффективность психообразовательных программ доказана в ряде исследований (Vieta, Colom, 2004; Colom, 2011; Снежкова и др., 2015). Пациенты получают научно-обоснованные знания о своем расстройстве, что укрепляет комплаенс, повышает осознанность по отношению к симптомам заболевания и в конечном итоге способствует снижению числа рецидивов и необходимости госпитализаций (Corrigan, 2006; Murray-Swank, Dixon, 2004). Психообразовательные интервенции для пациентов с легкой и средней тяжестью депрессии показали, что после прохождения курса 57% участников достигали клинической ремиссии, а спустя 9 месяцев этот показатель увеличился до 65% (Casañas et al., 2012). Рост показателей качества жизни также был отмечен.

Н.Н. Снежкова с соавторами (Снежкова и др., 2015) приводят данные зарубежных исследований эффективности психообразовательных программ для пациентов с депрессией. В части из них результаты демонстрируют улучшение качества жизни пациентов, снижение тяжести симптомов депрессии в катанезе и повышение приверженности к медикаментозной терапии, причем сходные эффекты зафиксированы и для индивидуальных очных психообразовательных программ, и для программ, проводимых через Интернет, посредством информационных писем и брошюр.

Помимо консультаций и брошюр, в психообразовании используются видеосюжеты. В рандомизированном исследовании зарубежных коллег (Singh et al., 2024) был использован 6-минутный ролик о депрессии, ее симптомах, этиологии, планах лечения, возможных побочных эффектах лекарств и т.д. Было выявлено, что использование подобного ролика для пациентов с депрессией пожилого возраста

повышает их приверженность к терапии, по сравнению с пациентами, которые получали только медикаментозную терапию и смотрели ролик об особенностях пожилого возраста.

В исследовании (Петров, 2012) показано, что пациенты заинтересованы в получении психообразовательной информации, а также в возможности обсуждения не только теоретического материала, но и собственного болезненного опыта. Опрос пациентов с помощью «Карты оценки уровня знаний о психической болезни и эффективности психообразовательной программы», разработанной Л.И. Сальниковой, Л.Г. Мовиной (Гурович, Шмуклер, 2002), показывает, что у 76,1% опрошенных пациентов с аффективными расстройствами присутствует потребность в информировании о видах психиатрической помощи. 57,9% и 62,5% пациентов положительно отвечают на вопрос: «Желаете ли Вы общаться с людьми, у которых есть психическое расстройство?» и «Желаете ли Вы обсуждать свой опыт болезни?» соответственно. Полученные результаты демонстрируют заинтересованность самих пациентов в получении психообразовательной информации и возможности обсуждения не только теоретического материала, но и собственного болезненного опыта.

Психообразовательные интервенции являются доступными для пациентов, но опираются на модель, неспецифичную для механизмов и факторов, поддерживающих депрессию. В то же время, по данным исследований, существуют психосоциальные интервенции, которые непосредственно направлены на коррекцию психологических дефицитов и нарушений, связанных с риском хронификации депрессии, в первую очередь — метакогнитивный тренинг.

Метакогнитивный тренинг для пациентов с депрессией (МКТ-Д) (Metacognitive training for depression (D-MCT) (Jelinek et al., 2015; Миняйчева и др., 2021, 2024) был разработан на основе принципов когнитивно-поведенческой терапии, метакогнитивной теории Уэллса (Wells, 2011) и полученного опыта проведения метакогнитивного тренинга для пациентов с психотическим опытом (Moritz, Woodward, 2007). Тренинг направлен на обучение пациентов распознаванию и реструктуризации когнитивных искажений, а также на понимание того, как эти искажения влияют на работу памяти и внимания. В программу включены материалы о проявлениях апатии при депрессии и многочисленные практические упражнения, способствующие закреплению полученных навыков. Важным преимуществом тренинга является «низкий порог» включения пациентов. Он не предполагает обязательного активного участия, позволяет включение пациентов

на любом занятии, оснащен подробной презентацией и раздаточным материалом для возможности повторения пройденного материала и выполнения домашнего задания.

Учитывая теорию «шрамов» (scar theories) (Bircusa, Iacono, 2007), согласно которой повторяющиеся эпизоды депрессии оставляют устойчивые эмоциональные, когнитивные и функциональные последствия, повышающие риск рецидива (van Rijsbergen et al., 2015; Bos et al., 2018), метакогнитивный подход способствует развитию эмоциональной и когнитивной гибкости (Callesen et al., 2020).

В недавнем исследовании эффективности метакогнитивного тренинга (Hauschildt et al., 2022) у пациентов с умеренной депрессией отмечено более выраженное снижение депрессивных и дисфункциональных метакогнитивных убеждений спустя 3 месяца, по сравнению с пациентами, не получавшими данный вид помощи на стационарном лечении. В более раннем исследовании результативности метода (Jelinek et al., 2016) отмечалось большее снижение выраженности депрессии на 4-й и 6-й неделе наблюдения после тренинга. Авторы связывают это с тем, что в исследование были включены пациенты с более легкими формами депрессии и менее выраженными тенденциями к хронификации.

Дополнительной целью исследования (Hauschildt et al., 2022) выступала оценка тренинга пациентами, что является одним из важных параметров клинических испытаний, оказывающих решающее влияние на долгосрочную пользу (Barr et al., 2014). Пациенты отмечали значительное улучшение понимания механизмов депрессии, способности справиться с ней, а также ожидали долгосрочной пользы от МКТ-Д.

В лонгитюдном исследовании (Jelinek et al., 2019) отмечалось снижение выраженности симптомов депрессии, а также дисфункциональных убеждений, по шкале DAS, положительных и отрицательных убеждений о тревоге по опроснику MCQ-30 спустя 6 месяцев после прохождения МКТ-Д.

В своем метаанализе, посвященном раннему прекращению психотерапии (дропауту), Фернандес с соавторами (Fernandez et al., 2015) указывают, что пациенты с депрессией чаще прекращают психотерапию по причине сниженной мотивации, апатии и безнадежности. Более того, на этапе амбулаторного наблюдения пациенты с депрессией чаще отказываются от когнитивно-поведенческих интервенций. Стационарное лечение в этом случае помогает удержаться пациентам в рамках реабилитационных мероприятий за счет структурирования

среды, снижения отвлекающих факторов, интенсивности лечения и высокого уровня вовлеченности. В таком случае МКТ-Д может выступать как начальный этап для последующей когнитивно-поведенческой терапии на амбулаторном этапе.

В последние годы в Московском НИИ психиатрии активно внедряется накопленный опыт проведения групповых интервенций: психообразовательной программы и метакогнитивного тренинга.

Цель работы заключается в получении данных о сравнительной эффективности тренинговых программ — психообразовательной и МКТ-Д.

Выборка

В исследование был включен 81 пациент, из них 30 с диагнозом рекуррентное депрессивное расстройство (F33), 27 — биполярное аффективное расстройство, текущий депрессивный эпизод (F31), 24 — депрессивный эпизод (F32). Группу составили 29 мужчин и 52 женщины. Средний возраст составляет 30,7 года, средний балл по шкале депрессии Бека равен 27,8 что соответствует средней выраженности депрессивной симптоматики.

Материалы исследования

Методический комплекс исследования эффективности психосоциальных программ состоял из двух блоков методик.

В первый блок вошли шкалы оценки выраженности психопатологических симптомов: шкала депрессии А. Бека (Beck et al., 1961; Тарабрина, 2001), клиническая шкала самоотчета SCL-90-R, (Derogatis et al., 1973; Тарабрина, 2001) и шкала оценки апатии AES (Marin et al., 1991; Миняйчева и др., 2018). Второй блок составили методики оценки индивидуально-психологических особенностей пациентов. Для оценки были использованы: шкала дисфункциональных отношений DAS (Weissman, Beck, 1978; Захарова, 2013), опросник метакогнитивных убеждений MCQ-30 (Wells, Cartwright-Hatton, 2004; Сирота и др., 2018), шкала оценки осознанности и внимательности MAAS (Brown, Ryan, 2003; Юмартова, Гришина, 2016), опросник Способов совладающего поведения (ССП) (Folkman, Lazarus, 1988; Вассерман и др., 2010).

Сравнительный анализ проводился с помощью критерия Манна — Уитни и Вилкоксона. Обработка данных осуществлялась в программе Jamovi (v.2.3.21.0; The jamovi project).

Исследование проводилось на базе Московского НИИ психиатрии (филиала ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского» МЗ РФ). Все пациенты принимали стандартную медикаментозную терапию и подписали информированное согласие на участие в исследовании.

Для оценки эффективности представленных методов интервенции был проведен их сравнительный анализ. Каждый тренинг проходил в формате закрытой группы, длительностью в 6 часовых занятий 3 раза в неделю. Обследование пациентов включало 3 среза: до начала тренинга, сразу после завершения тренинга и спустя 6 месяцев. Распределение пациентов проводилось случайным образом. В метакогнитивный тренинг было включено 44 пациента, 37 из них прошли оценку методическим комплексом до, после тренинга и спустя 6 месяцев. У 7 пациентов оценка была проведена только до и после вмешательства. Психообразовательный тренинг посетили 37 пациентов, 30 из них прошли все 3 этапа обследования и 7 — только два.

Обе программы были направлены на повышение осознанности в отношении аффективных расстройств и развитие навыков совладания в качестве дополнения к основному лечению (медикаментозная терапия). Психообразовательная программа фокусировалась на понимании природы психических расстройств в рамках биопсихосоциальной модели, распознавании симптоматики и социально-правовых аспектах, что способствовало развитию наблюдательной позиции и раннему распознаванию признаков ухудшения состояния.

Метакогнитивный тренинг был направлен на коррекцию депрессивного стиля мышления. Основные задачи включали реструктуризацию когнитивных искажений (ментальный фильтр, сверхобобщение и др.), работу с руминациями и заниженной самооценкой как факторами поддержания депрессии. В ходе тренинга формировалась способность к дистанцированию от негативных мыслей через их переосмысление как проявлений депрессивного мышления, а не объективной реальности.

Метакогнитивный тренинг формирует позицию наблюдателя по отношению к внутреннему опыту («у меня есть мысль о никчемности» вместо «я никчемный»), что снижает слияние с дисфункциональными убеждениями. В отличие от психообразовательной программы, направленной на понимание симптомов, метакогнитивный тренинг изменяет дисфункциональные убеждения и формирует гибкий стиль мышления, обеспечивая более глубокий уровень когнитивной переработки.

Результаты исследования

Перед оценкой динамики в ходе сравниваемых интервенций был проведен сравнительный анализ социодемографических и клинических характеристик пациентов, распределенных в психообразовательную программу, и пациентов, распределенных в метакогнитивный тренинг с целью установления равномерности распределения пациентов с различными нозологическими типами депрессии и исходной тяжести состояния с помощью критерия Манна — Уитни.

По нозологической принадлежности, выраженности симптомов депрессии (BDI) и общему индексу тяжести симптомов (SCL-90), значимых различий между пациентами в сравниваемых группах нет: распределение получилось равномерным (Таблица 1). Одно исключение составил показатель апатии (AES-S, $p=0,02$), он выше у пациентов в психообразовательной группе. При этом показатели обеих групп превышают нормативный диапазон шкалы (28 ± 6 баллов), отражая наличие проявлений апатии у всех участников на

Таблица 1

Клинические характеристики пациентов, проходивших психообразовательную программу и метакогнитивный тренинг

	Психообразовательная программа			Метакогнитивный тренинг		
	Биполярное аффективное расстройство F31	Депрессивный эпизод F32	Рекуррентное депрессивное расстройство F33	Биполярное аффективное расстройство F31	Депрессивный эпизод F32	Рекуррентное депрессивное расстройство F33
Количество пациентов	15	9	13	12	15	17
Общий индекс тяжести (SCL-90)	1,37 [0,77]	1,51 [0,79]	1,59 [1,1]	1,02 [0,5]	1,26 [0,66]	1,72 [1,76]
Общий балл по Шкале депрессии Бека (BDI)	31 [14]	29 [9]	29 [21]	23 [9,25]	26 [13]	33 [15]
Общий балл по Шкале оценки апатии (AES-S)	44 [11,5]	42 [14]	47 [9]	42 [14,5]	39 [9,5]	39 [10]

Примечание. Me [IQR] — указание медианы и межквартильного размаха.

Table 1**Clinical characteristics of patients receiving psychoeducational programme and metacognitive training**

	Psychoeducational programme			Metacognitive training		
	Bipolar affective disorder F31	Depressive episode F32	Recurrent depressive disorder F33	Bipolar affective disorder F31	Depressive episode F32	Recurrent depressive disorder F33
Number of patients	15	9	13	12	15	17
Mean Global Severity Index score of the SCL-90	1.37 [0.77]	1.51 [0.79]	1.59 [1.1]	1.02 [0.5]	1.26 [0.66]	1.72 [1.76]
Mean total score on the Beck Depression Inventory (BDI)	31 [14]	29 [9]	29 [21]	23 [9.25]	26 [13]	33 [15]
Mean total score on the Apathy Evaluation Scale (AES-S)	44 [11.5]	42 [14]	47 [9]	42 [14.5]	39 [9.5]	39 [10]

Note. Me [IQR] indicates the median and the interquartile range.

исходном этапе. Несмотря на статистическую значимость, различия не имеют клинически существенного характера. По полу (точный критерий Фишера, $p=0,82$) и возрасту (критерий Манна — Уитни, $p=0,95$) группы значимо не различались.

Далее будут представлены результаты оценки динамики выраженности симптомов и индивидуально-психологических характеристик пациентов в сравниваемых группах (критерий Вилкоксона с поправкой Бонферрони). Результаты тренинговых программ будут представлены совместно. В скобках приведены уровни значимости внутригрупповых сравнений, где первое значение p относится к психообразовательной программе, второе — к метакогнитивному тренингу.

Динамика выраженности психопатологических симптомов: при сравнении результатов обследования, проведенного до и сразу после интервенций в обеих группах, к концу курса значимо снижается общий индекс тяжести симптомов (SCL-90, $p=0,026$; $p<0,001$), выраженности депрессии (BDI, $p<0,001$; $p<0,001$) и апатии (AES-S,

$p = 0,018$; $p < 0,001$). Спустя 6 месяцев в сравнении с изначальными замерами (до прохождения тренинга), также отмечается значимая положительная динамика по данным шкалам: общий индекс тяжести симптомов (SCL-90, $p = 0,014$; $p = 0,016$), выраженность депрессии ($p < 0,001$; $p < 0,001$), апатии (AES-S, $p < 0,001$; $p < 0,001$).

Основное снижение выраженности симптомов происходит во время прохождения тренинга (оно же и время получения основного лечения в стационаре), и спустя 6 месяцев эти показатели сохраняются, а по некоторым положительная динамика становится еще более выраженной.

Динамика индивидуально-психологических характеристик (Таблица 2): у пациентов, прошедших психообразовательную программу, сразу после завершения тренинга снижается убежденность в необходимости контролировать свои мысли (MCQ-30, $p = 0,044$, $|r| = 0,45$) и общая выраженность дисфункциональных метакогнитивных убеждений (MCQ-30, $p = 0,04$, $|r| = 0,45$). При сравнении значений до проведения психообразовательной программы и спустя 6 месяцев сохраняется тенденция к снижению выраженности негативных убеждений о неуправляемости беспокойства (MCQ-30, $p = 0,006$, $|r| = 0,52$) и снижение выраженности дисфункциональных убеждений (DAS, $p = 0,006$, $|r| = 0,49$).

У пациентов, прошедших метакогнитивный тренинг, отмечается снижение негативных убеждений о беспокойстве (MCQ-30, $p = 0,024$, $|r| = 0,47$), укрепление такой копинг-стратегии, как планирование решения проблем (ССП, $p = 0,01$, $|r| = 0,55$). Спустя 6 месяцев после прохождения тренинга, наблюдается статистически значимое увеличение осознанности (MAAS, $p = 0,034$, $|r| = 0,47$) и таких копинг-стратегий (ССП), как конфронтация ($p = 0,03$, $|r| = 0,5$), поиск социальной поддержки ($p = 0,002$, $|r| = 0,68$), планирование решения проблем ($p = 0,04$, $|r| = 0,46$) и положительная переоценка ($p = 0,008$, $|r| = 0,58$), а также снижение выраженности убежденности в необходимости контролировать свои мысли (MCQ-30, $p = 0,048$, $|r| = 0,45$).

Таким образом, при прохождении метакогнитивного тренинга значимая положительная динамика отмечается по осознанности, ряду копинг-стратегий и необходимости контроля мыслей. Психообразовательная программа способствует снижению убеждений о неуправляемости беспокойства и выраженности дисфункциональных убеждений.

Отдельной задачей сравнения эффективности выступало сравнение величин изменений показателей относительно исходного

Таблица 2

Индивидуально-психологические характеристики пациентов на всех этапах исследования

Показатель	Психообразовательная программа М (SD)			Метакогнитивный тренинг М (SD)		
	1 этап	2 этап	3 этап	1 этап	2 этап	3 этап
Шкала дисфункциональных отношений DAS	143 (33,5)	141 (33,9)	130 (29,5)	133 (33,5)	124 (30)	120 (34)
Опросник метакогнитивных убеждений MCQ-30	62,7 (12,2)	60,2 (11,7)	59 (12,9)	58,7 (11,4)	56,6 (13,4)	54,7 (12)
Позитивные убеждения, касающиеся беспокойства	9,49 (3,56)	9,43 (3,12)	10,2 (3,99)	8,09 (2,98)	8,77 (4,31)	8,66 (2,52)
Негативные убеждения, связанные с неуправляемостью и опасностью беспокойства	13 (3,49)	12,1 (3,65)	10,9 (3,09)	13,2 (3,46)	11,8 (3,24)	11,7 (3,48)
Когнитивная несостоятельность	13,5 (4,08)	12,9 (4,04)	13 (4,15)	11,6 (4,31)	11,5 (4,07)	11,2 (3,92)
Контроль мыслей	12,9 (3,24)	11,9 (3,07)	11,6 (3,17)	12,3 (3,13)	11,6 (3,73)	10,4 (2,76)
Внимательность к собственным мыслительным процессам	13,9 (2,78)	13,9 (2,57)	13,2 (3,13)	13,5 (2,92)	12,9 (3,19)	12,7 (2,78)
Конфронтация	47,9 (11,4)	48,4 (11,2)	48,5 (14)	47,3 (11,5)	49 (10,2)	53,2 (8,8)
Дистанцирование	48,9 (11,3)	48,9 (11,8)	52,1 (10,3)	46,2 (10,5)	49,5 (11,9)	49,1 (9,3)
Самоконтроль	46,3 (10,3)	46,9 (10,3)	48,9 (9,68)	44 (12)	46 (12,8)	47,11 (11,1)
Поиск социальной поддержки	50,5 (12)	52,8 (12,2)	51,6 (14,5)	54,5 (11,6)	56,3 (10,8)	60 (9,67)
Принятие ответственности	50,9 (9,81)	51,2 (9,22)	53,4 (8,93)	50,8 (7,38)	51,7 (8,76)	51,6 (8,73)
Бегство-избегание	59,1 (11,4)	57,9 (12)	60,9 (11,2)	57,5 (8,32)	56 (10,4)	57,1 (10,2)
Планирование решения проблемы	43,4 (13,8)	44,5 (10,4)	42,7 (13)	41,9 (13,3)	45,7 (12,9)	47,8 (10,9)
Положительная переоценка	39,9 (12)	39,7 (10,7)	40 (12)	41,2 (10,1)	42,2 (9,74)	47,2 (10,9)
Шкала оценки осознанности и внимательности MAAS	3,51 (0,76)	3,68 (0,86)	3,77 (0,88)	3,74 (7,79)	3,86 (0,84)	4,11 (0,96)

Примечание. Жирным шрифтом выделены показатели, значительно отличающиеся от показателей первого этапа по критерию Вилкоксона.

Table 2
Individual psychological characteristics of patients at all stages of the study

Measure	Psychoeducational programme M (SD)			Metacognitive training M (SD)		
	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Dysfunctional Attitudes Scale (DAS)	143 (33.5)	141 (33.9)	130 (29.5)	133 (33.5)	124 (30)	120 (34)
Metacognitions Questionnaire-30 (MCQ-30)	62.7 (12.2)	60.2 (11.7)	59 (12.9)	58.7 (11.4)	56.6 (13.4)	54.7 (12)
Positive beliefs about worry	9.49 (3.56)	9.43 (3.12)	10.2 (3.99)	8.09 (2.98)	8.77 (4.31)	8.66 (2.52)
Negative beliefs about uncontrollability and danger of worry	13 (3.49)	12.1 (3.65)	10.9 (3.09)	13.2 (3.46)	11.8 (3.24)	11.7 (3.48)
Cognitive Self-Consciousness	13.5 (4.08)	12.9 (4.04)	13 (4.15)	11.6 (4.31)	11.5 (4.07)	11.2 (3.92)
Thought Control	12.9 (3.24)	11.9 (3.07)	11.6 (3.17)	12.3 (3.13)	11.6 (3.73)	10.4 (2.76)
Cognitive Awareness, Need to Control Thoughts	13.9 (2.78)	13.9 (2.57)	13.2 (3.13)	13.5 (2.92)	12.9 (3.19)	12.7 (2.78)
Confrontive Coping	47.9 (11.4)	48.4 (11.2)	48.5 (14)	47.3 (11.5)	49 (10.2)	53.2 (8.8)
Distancing	48.9 (11.3)	48.9 (11.8)	52.1 (10.3)	46.2 (10.5)	49.5 (11.9)	49.1 (9.3)
Self-Control	46.3 (10.3)	46.9 (10.3)	48.9 (9.68)	44 (12)	46 (12.8)	47.11 (11.1)
Seeking for Social Support	50.5 (12)	52.8 (12.2)	51.6 (14.5)	54.5 (11.6)	56.3 (10.8)	60 (9.67)
Accepting Responsibility	50.9 (9.81)	51.2 (9.22)	53.4 (8.93)	50.8 (7.38)	51.7 (8.76)	51.6 (8.73)
Escape-Avoidance	59.1 (11.4)	57.9 (12)	60.9 (11.2)	57.5 (8.32)	56 (10.4)	57.1 (10.2)
Planing in Problem-Solving	43.4 (13.8)	44.5 (10.4)	42.7 (13)	41.9 (13.3)	45.7 (12.9)	47.8 (10.9)
Positive Reappraisal	39.9 (12)	39.7 (10.7)	40 (12)	41.2 (10.1)	42.2 (9.74)	47.2 (10.9)
Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)	3.51 (0.76)	3.68 (0.86)	3.77 (0.88)	3.74 (7.79)	3.86 (0.84)	4.11 (0.96)

Note. Values in bold indicate indicators that differ significantly from the first-stage values according to the Wilcoxon signed-rank test.

уровня (дельта $1 = (x_2 - x_1)$; дельта $2 = (x_3 - x_1)$, где x_1 — значения переменных до участия в тренинге, x_2 — после, x_3 — спустя 6 месяцев). Межгрупповые различия в дельтах оценивались критерием Манна — Уитни, в качестве размера эффекта использовалась ранговая бисериальная корреляция. В рамках проводимых сравнений значимых различий обнаружено не было ($p > 0,05$).

Обсуждение результатов

При оценке эффективности проведенных тренинговых программ, в обеих группах наблюдаются снижения клинических показателей, таких как общий индекс тяжести симптомов SCL-90, значения шкалы депрессии Бека и апатии, как на втором замере (сразу после тренинга), так и спустя 6 месяцев после проведения интервенции.

При анализе данных результатов важно учитывать также влияние иных факторов: прием медикаментозной антидепрессивной терапии по показаниям, нахождение пациентов в стационарных условиях, где усилиями медицинского персонала организовывалась терапевтическая среда.

В рамках когнитивно-поведенческого подхода центральными симптомами для интервенций выступают дисфункциональные убеждения и когнитивные ошибки в мышлении пациента о себе, мире, окружающих и т.д. Метакогнитивный тренинг, основанный в том числе на идеях данного подхода (Jelinek et al., 2015), в первую очередь направлен на предоставление информации о данных проявлениях и их усилении под влиянием депрессивных симптомов. В рамках занятий пациенты обучаются выявлению «вредоносных» размышлений и их последующей реструктуризации. При сравнении результатов, сразу после завершения групповых программ, метакогнитивный тренинг показывает снижение негативных убеждений о неуправляемости беспокойства, что соотносится с результатами других авторов (Jelinek et al., 2019; Hauschildt et al., 2022).

На данном этапе исследования отмечается укрепление такой копинг-стратегии, как планирование решения проблем. Это в свою очередь может быть профилактическим аспектом для развития навязчивых размышлений по типу руминаций. Копинг-стратегия планирования решения проблем предполагает выработку стратегий разрешения трудностей, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. При этом у группы пациентов, проходивших программу психообра-

зования, на втором этапе обследования отмечается снижение убежденности в необходимости контролировать свои мысли и общего балла MCQ-30.

Особый интерес представляют данные третьего, катamnестического среза, который проводился спустя 6 месяцев после завершения программ с целью оценки отдаленной сохраняемости результатов на длительном периоде после проведенного стационарного лечения. Пациенты, прошедшие психообразовательную программу, демонстрируют снижение негативных убеждений о неуправляемости беспокойства и выраженности дисфункциональных убеждений.

В катamnестической оценке метакогнитивного тренинга, в сравнении с первым обследованием, отмечено снижение убежденности в необходимости контролировать свои мысли, усиление осознанности и таких копингов, как конфронтация, поиск социальной поддержки, планирование решения проблем и положительная переоценка.

Таким образом, результаты предполагают большую осознанность по отношению к собственным эмоциям. При этом в процессе совладания с трудными жизненными ситуациями может проявляться отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями, снижение субъективной значимости проблемы, привлечение внешних ресурсов (в том числе социальных) для совладания, построение плана и рассмотрение трудностей как стимула для личностного роста.

Важно отметить, что при сравнении разницы дельт результаты показали, что межгрупповых различий по величине изменений не выявлено, что указывает на сопоставимость динамики показателей в обеих группах. Результаты стоит рассматривать в рамках разнонаправленной чувствительности выбранных групповых программ к мишеням интервенции и устойчивости эффекта.

Практическое применение

Полученные результаты позволяют улучшить точность персонализированного реабилитационного подхода. Пациентам с дебютом депрессии, низкой медицинской осведомленностью рекомендовано психообразование, фокусирующееся на биопсихосоциальной модели болезни, что повышает приверженность медикаментозной терапии. Для пациентов с выраженными метакогнитивными дисфункциями — руминативным мышлением, убеждениями о неуправляемости мыслей и рецидивирующим течением депрессии — приоритетным станет метакогнитивный тренинг, обеспечивающий устойчивую редукцию

механизмов хронификации депрессии через формирование адаптивных копинг-стратегий (планирование решения проблемы и др.).

Ограничения и перспективы

К ограничениям исследования следует отнести то, что изменение выраженности депрессивного состояния пациентов также обусловлено их общим улучшением на фоне проводимого медикаментозного лечения и стабилизации состояния. Одной из перспектив исследования является сопоставление результатов с группой контроля пациентов с депрессией, находящихся на стационарном лечении, но не получающих психосоциальную помощь. Другое направление развития исследования может быть связано с более дифференцированным изучением метакогнитивных нарушений у больных депрессиями, в зависимости от тяжести состояния, типа течения заболевания, пола, возраста и других клинических и индивидуально-психологических характеристик.

Выводы

Метакогнитивный тренинг и психообразовательная программа для пациентов с депрессией являются современными и эффективными методами психосоциальной помощи пациентам на этапе стационарного лечения депрессивных расстройств. Об этом свидетельствуют как данные литературы, так и результаты проведенного исследования. При проведении данных групповых интервенций отмечается выраженное снижение клинических проявлений депрессии (что также может быть связано с проводимым медикаментозным лечением), а также со снижением дисфункциональных метакогнитивных убеждений и других когнитивных и поведенческих дисфункций (дефицит осознанности, дисфункциональные копинг-стратегии).

Результатом прохождения метакогнитивного тренинга является закрепление и усиление к третьему замеру (спустя 6 месяцев) адаптивных копингов и осознанности по отношению к собственным эмоциональным переживаниям, снижение убежденности в необходимости контролировать свои мысли. Психообразовательная программа, в свою очередь, демонстрирует снижение негативных убеждений о неуправляемости беспокойства и дисфункциональных убеждений.

В ходе метакогнитивного тренинга по сравнению с психообразовательной программой отмечается больше положительных сдвигов по различным индивидуально-психологическим характеристикам (ко-

пинги, метакогнитивные искажения и др.). Данные положительные сдвиги в группе метакогнитивного тренинга носят более устойчивый характер. Это можно связать с тем, что метакогнитивный тренинг ориентирован на более специфические мишени и психологические факторы, поддерживающие симптомы депрессии. Психообразовательная программа помогает пациентам лучше отслеживать свое состояние и придерживаться режима терапии, однако в меньшей мере отражает психологические механизмы депрессии.

Список литературы

Вассерман, Л.И., Абабков, В.А., Трифонова, Е.А. (2010). *Совладание со стрессом: теория и практика.* Санкт-Петербург: Изд-во «Речь».

Гурович, И.Я., Шмуклер, А.Б. (2002). *Практикум по психосоциальному лечению и психосоциальной реабилитации психически больных.* Москва: Изд-во «Медиапрактика».

Захарова, М.Л. (2013). «Шкала дисфункциональных отношений» как метод исследования когнитивных искажений. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*, (29), 55–65.

Миняйчева, М.В., Гладышев, И.О., Кисельникова, К.Г., Мовина, Л.Г., Папсуев, О.О. (2018). Опыт применения шкалы оценки апатии у пациентов с расстройствами шизофренического спектра. *Социальная и клиническая психиатрия*, 28(4), 17–24.

Миняйчева, М.В., Рубайлова, В.Е., Пуговкина, О.Д. (2024). Руминативное мышление, перфекционизм и стратегии совладания со стрессом как мишени метакогнитивного тренинга у пациентов с депрессией. *Консультативная психология и психотерапия*, 32(2), 127–149.

Миняйчева, М.В., Рубайлова, В.Е., Мовина, Л.Г. (2021). Метакогнитивный тренинг для пациентов с депрессией. *Социальная и клиническая психиатрия*, 31(3), 85–90.

Петров, Д.С. (2012). Роль психообразования лиц с аффективными психическими расстройствами в рамках реабилитационной помощи. *Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова*, (1), 104–107.

Серых, А.Р., Иванова, А.Р. (2012). Модели и фокусы психообразования в медицинской практике. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология*, (5), 61–66.

Сирота, Н.А., Московченко, Д.В., Ялтонский, В.М., Ялтонская, А.В. (2018). Апробация краткой версии опросника метакогнитивных убеждений на русскоязычной выборке. *Психология. Журнал высшей школы экономики*, 15(2), 307–325.

Снежкова, Н.Н., Хрусталева, Е.А., Малыгин, Я.В., Исмаилова, С.Ф. (2015). Результативность психообучающих программ при депрессивных расстройствах. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*, 23(1), 30–32.

Тарабрина, Н.В. (2001). Практикум по психологии посттравматического стресса. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Юмартова, Н.М., Гришина, Н.В. (2016). Осознанность (mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения. *Психологический журнал*, 37(4), 105–115.

Barr, P.J., Thompson, R., Walsh, T., Grande, S.W., Ozanne, E.M., Elwyn, G. (2014). The psychometric properties of CollaboRATE: a fast and frugal patient-reported measure of the shared decision-making process. *Journal of Medical Internet Research*, 16(1), e3085. <https://doi.org/10.2196/jmir.3085>

Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J., Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4(6), 561–571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004>

Bos, E.H., Ten Have, M., Van Dorsselaer, S., Jeronimus, B.F., De Graaf, R., De Jonge, P. (2018). Functioning before and after a major depressive episode: pre-existing vulnerability or scar? A prospective three-wave population-based study. *Psychological Medicine*, 48(13), 2264–2272. <https://doi.org/10.1017/S0033291717003798>

Brown, G.W., Birley, J.L., Wing, J.K. (1972). Influence of family life on the course of schizophrenic disorders: A replication. *The British Journal of Psychiatry*, 121, 241–258.

Brown, K.W., Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

Burcusa, S.L., Iacono, W.G. (2007). Risk for recurrence in depression. *Clinical Psychology Review*, 27(8), 959–985.

Callesen, P., Reeves, D., Heal, C., Wells, A. (2020). Metacognitive therapy versus cognitive behaviour therapy in adults with major depression: a parallel single-blind randomised trial. *Scientific Reports*, 10(1), 7878.

Casañas, R., Catalán, R., Del Val, J.L., Real, J., Valero, S., Casas, M. (2012). Effectiveness of a psycho-educational group program for major depression in primary care: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 12, 1–16. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-12-230>

Colom, F. (2011). Keeping therapies simple: psychoeducation in the prevention of relapse in affective disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 198(5), 338–340.

Corrigan, P.W. (2006). Recovery from schizophrenia and the role of evidence-based psychosocial interventions. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 6(7), 993–1004.

Derogatis, L.R., Lipman, R.S., Covi, L. (1973). SCL-90: an outpatient psychiatric rating scale — preliminary report. *Psychopharmacology Bulletin*, 9, 13–28.

Fernandez, E., Salem, D., Swift, J.K., Ramtahal, N. (2015). Meta-analysis of drop-out from cognitive behavioral therapy: Magnitude, timing, and moderators. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(6), 1108.

Folkman, S., Lazarus, R.S. (1988). Manual for the Ways of Coping Questionnaire. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Hauschildt, M., Arlt, S., Moritz, S., Yassari, A.H., Jelinek, L. (2022). Efficacy of metacognitive training for depression as add-on intervention for patients with depres-

sion in acute intensive psychiatric inpatient care: A randomized controlled trial. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 29(5), 1542–1555.

Jelinek, L., Faissner, M., Moritz, S., Kriston, L. (2019). Long-term efficacy of Metacognitive Training for Depression (D-MCT): A randomized controlled trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 245–259.

Jelinek, L., Hauschildt, M., Moritz, S. (2015). *Metakognitives Training bei Depression*. Weinheim: Beltz Publ.

Jelinek, L., Hauschildt, M., Wittekind, C.E., Schneider, B.C., Kriston, L., Moritz, S. (2016). Efficacy of metacognitive training for depression: a randomized controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 85(4), 231–234. <https://doi.org/10.1159/000443699>

Marin, R.S., Biedrzycki, R.C., Firinciogullari, S. (1991). Reliability and validity of the Apathy Evaluation Scale. *Psychiatry Research*, 38(2), 143–162. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(91\)90040-v](https://doi.org/10.1016/0165-1781(91)90040-v)

Moritz, S., Woodward, T.S. (2007). Metacognitive training in schizophrenia: from basic research to knowledge translation and intervention. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(6), 619–625. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3282f0b8ed>

Murray-Swank, A.B., Dixon, L. (2004). Family psychoeducation as an evidence-based practice. *CNS Spectrums*, 9(12), 905–912.

Singh, A., Srivastava, S., Singh, B. (2024). Effect of psychoeducation in late life depression: A randomized controlled trial. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13(6), 2248–2252.

van Rijsbergen, G.D., Hollon, S.D., Elgersma, H.J., Kok, G.D., Dekker, J., Schene, A.H., Bockting, C.L. (2015). Understanding emotion and emotional scarring in recurrent depression. *Comprehensive Psychiatry*, 59, 54–61. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2015.02.010>

Vieta, E., Colom, F. (2004). Psychological interventions in bipolar disorder: From wishful thinking to an evidence-based approach. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 110, 34–38.

Weissman, A.N., Beck, A.T. (1978). Development and validation of the Dysfunctional Attitudes Scale: a preliminary investigation. In: Proceedings of the Meeting of the American Educational Research Association. (March, 27–31, 1978). New Toronto.

Wells, A. (2011). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New-York: Guilford Press.

Wells, A., Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 4, 385–395.

References

Barr, P.J., Thompson, R., Walsh, T., Grande, S.W., Ozanne, E.M., Elwyn, G. (2014). The psychometric properties of CollaboRATE: a fast and frugal patient-reported measure of the shared decision-making process. *Journal of Medical Internet Research*, 16(1), e3085. <https://doi.org/10.2196/jmir.3085>

Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J. Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4(6), 561–571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004>

Bos, E.H., Ten Have, M., Van Dorsselaer, S., Jeronimus, B.F., De Graaf, R., De Jonge, P. (2018). Functioning before and after a major depressive episode: pre-existing vulnerability or scar? A prospective three-wave population-based study. *Psychological Medicine*, 48(13), 2264–2272. <https://doi.org/10.1017/S0033291717003798>

Brown, G.W., Birley, J.L., Wing, J.K. (1972). Influence of family life on the course of schizophrenic disorders: A replication. *The British Journal of Psychiatry*, 121, 241–258.

Brown, K.W., Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>.

Burcusa, S.L., Iacono, W.G. (2007). Risk for recurrence in depression. *Clinical Psychology Review*, 27(8), 959–985.

Callesen, P., Reeves, D., Heal, C., Wells, A. (2020). Metacognitive therapy versus cognitive behaviour therapy in adults with major depression: a parallel single-blind randomised trial. *Scientific Reports*, 10(1), 7878.

Casañas, R., Catalán, R., Del Val, J.L., Real, J., Valero, S., Casas, M. (2012). Effectiveness of a psycho-educational group program for major depression in primary care: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 12, 1–16. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-12-230>

Colom, F. (2011). Keeping therapies simple: psychoeducation in the prevention of relapse in affective disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 198(5), 338–340.

Corrigan, P.W. (2006). Recovery from schizophrenia and the role of evidence-based psychosocial interventions. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 6(7), 993–1004.

Derogatis, L.R., Lipman, R.S., Covi, L. (1973) SCL-90: an outpatient psychiatric rating scale — preliminary report. *Psychopharmacology Bulletin*, 9, 13–28.

Fernandez, E., Salem, D., Swift, J.K., Ramtahal, N. (2015). Meta-analysis of dropout from cognitive behavioral therapy: Magnitude, timing, and moderators. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(6), 1108.

Folkman, S., Lazarus, R.S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Gurovich, I.Ya., Shmukler, A.B. (2002). Workshop on psychosocial treatment and psychosocial rehabilitation of mentally ill patients. Moscow: Mediapraktika Publ. (In Russ.)

Hauschildt, M., Arlt, S., Moritz, S., Yassari, A.H., Jelinek, L. (2022). Efficacy of metacognitive training for depression as add-on intervention for patients with depression in acute intensive psychiatric inpatient care: A randomized controlled trial. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 29(5), 1542–1555.

Jelinek, L., Faissner, M., Moritz, S., Kriston, L. (2019). Long-term efficacy of Metacognitive Training for Depression (D-MCT): A randomized controlled trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 245–259.

Jelinek, L., Hauschildt, M., Moritz, S. (2015). *Metakognitives Training bei Depression*. Weinheim: Beltz Publ.

Jelinek, L., Hauschildt, M., Wittekind, C.E., Schneider, B.C., Kriston, L., Moritz, S. (2016). Efficacy of metacognitive training for depression: a randomized controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 85(4), 231–234. <https://doi.org/10.1159/000443699>

Marin, R.S., Biedrzycki, R.C., Firinciogullari, S. (1991). Reliability and validity of the Apathy Evaluation Scale. *Psychiatry Research*, 38(2), 143–162. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(91\)90040-v](https://doi.org/10.1016/0165-1781(91)90040-v)

Minyaicheva, M.V., Gladyshev, I.O., Kiselnikova, K.G., Movina, L.G., Papsuev, O.O. (2018). Apathy evaluation scale in patients with schizophrenia spectrum disorders. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 28(4), 17–24. (In Russ.)

Minyaicheva, M.V., Rubailova, V.E., Movina, L.G. (2021). Metacognitive training for patients with depression. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhatriya = Social and Clinical Psychiatry*, 31(3), 85–90. (In Russ.)

Minyaicheva, M.V., Rubailova, V.E., Pugovkina, O.D. (2024). Targets of Metacognitive Training for Patients with Depression: Rumination, Perfectionism and Coping Strategies. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 32(2), 127–149. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320208>

Moritz, S., Woodward, T.S. (2007). Metacognitive training in schizophrenia: from basic research to knowledge translation and intervention. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(6), 619–625. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3282f0b8ed>

Murray-Swank, A.B., Dixon, L. (2004). Family psychoeducation as an evidence-based practice. *CNS Spectrums*, 9(12), 905–912.

Petrov, D.S. (2012). Role psychoeducation of patient with affective disorders in frames of rehabilitation help. *Rossiiskii mediko-biologicheskii vestnik imeni akademika I.P. Pavlova = I.P. Pavlov Russian Medical Biological Herald*, (1), 104–107. (In Russ.)

Serykh, A.B., Ivanova, A.R. (2012). Models and focuses of psychoeducation in medical practice. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya = I. Kant Baltic Federal University Bulletin. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, (5), 61–66. (In Russ.)

Singh, A., Srivastava, S., Singh, B. (2024). Effect of psychoeducation in late life depression: A randomized controlled trial. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13(6), 2248–2252.

Sirota, N.A., Moskovchenko, D.V., Yaltonskii, V.M., Yaltonskaya, A.V. (2018). Approval of the short version questionnaire metacognitive belief in russian-speaking population. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 15(2), 307–325. (In Russ.)

Snezhkova, N.N., Khrustaleva, E.A., Malygin, Ya.V., Ismailova, S.F. (2015). The efficiency of psychological educational programs under depressive disorders. *Problemy sotsial'noi gigieny, zdравookhraneniya i istorii meditsiny = Problems of Social Hygiene, Public Health and History of Medicine*, 23(1), 30–32. (In Russ.)

Tarabrina, N.V. (2001). Workshop on the psychology of post-traumatic stress. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

van Rijsbergen, G.D., Hollon, S.D., Elgersma, H.J., Kok, G.D., Dekker, J., Schene, A.H., Bockting, C.L. (2015). Understanding emotion and emotional scarring

in recurrent depression. *Comprehensive Psychiatry*, 59, 54–61. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2015.02.010>

Vasserman, L.I., Ababkov, V.A., Trifonova, E.A. (2010). *Coping with Stress: Theory and Practice*. Saint Petersburg: Rech' Publ. (In Russ.)

Vieta, E., Colom, F. (2004). Psychological interventions in bipolar disorder: From wishful thinking to an evidence-based approach. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 110, 34–38.

Weissman, A.N., Beck, A.T. (1978). Development and validation of the Dysfunctional Attitudes Scale: a preliminary investigation. In: *Proceedings of the Meeting of the American Educational Research Association*. (March, 27–31, 1978). New Toronto.

Wells, A. (2011). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New-York: Guilford Press.

Wells, A., Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 4, 385–395.

Yumartova, N.M., Grishina, N.V. (2016). Mindfulness: Psychological Characteristics and Adaptation of Measurement Instruments. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 37(4), 105–115. (In Russ.)

Zakharova, M.L. (2013). «Dysfunctional attitudes scale» as a method of the cognitive distortions' research. *Lichnost', Sem'ya i Obshchestvo: Voprosy Pedagogiki i Psikhologii = Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology*, (29), 55–65. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Мария Владимировна Миняйчева, медицинский психолог третьего общепсихиатрического отделения Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского, Москва, Российская Федерация, minyaycheva@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-6729-3809>

ABOUT THE AUTHOR

Maria V. Minyaycheva, Medical Psychologist of the Third General Psychiatric Department, Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Moscow, Russian Federation, minyaycheva@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-6729-3809>

Поступила 27.07.2025. Получена после доработки 10.02.2026. Принята в печать 24.02.2026.

Received 27.07.2025. Revised 10.02.2026. Accepted 24.02.2026.

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ / PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-26-21>
УДК/UDC 159.9.07

Психогенетические предикторы жизнестойкости молодежи: роль полиморфизма Val158Met гена COMT и симптоматики интернет-зависимости

П.Н. Ермаков¹, Е.Г. Денисова²✉, А.В. Гришина²,
Н.В. Сылка²

¹ Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

✉ keithdensiova@gmail.com

Резюме

Актуальность. В условиях роста неопределенности и информационной перегрузки современного общества актуальность приобретает изучение жизнестойкости как внутреннего фактора, опосредующего успешность преодоления стресса и адаптации к изменяющейся реальности. Особый интерес представляет исследование биологических предпосылок жизнестойкости, в частности полиморфизма Val158Met гена COMT, связанного с регуляцией дофаминергической активности и индивидуальными различиями в когнитивной и эмоциональной регуляции.

Цель. Изучить связь жизнестойкости и интернет-зависимости современной молодежи и рассмотреть роль полиморфизма Val158Met гена COMT и отдельных симптомов интернет-зависимости в формировании индивидуальных различий уровня жизнестойкости.

Выборка. В исследовании приняли участие 193 респондента в возрасте от 18 до 25 лет ($M_{\text{возраст}} = 19,37$; $SD = 2,1$; 85% женщины), студенты гуманитарных профилей подготовки.

Методы. Для оценки жизнестойкости использовалась русскоязычная версия теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Е.Н. Осина, для измерения интернет-зависимости — шкала С. Чена в адаптации В.Л. Малыгина и соавторов, а для изучения информационного поведения — методика «Стратегии информационного поведения». Генотипирование полиморфизма Val158Met гена COMT проводилось методом ПЦР.

Результаты. Показано, что аллельный вариант в полиморфном локусе Val158Met гена COMT обуславливает различия уровня жизнестойкости после учета влияния интенсивности информационного поведения и выраженности симптомов интернет-зависимости. Регрессионный анализ также позволил выявить взаимодействие генотипа с показателями деструктивных стратегий информационного поведения и симптомов интернет-зависимости.

Выводы. Проведенное исследование позволяет заключить, что связь между генотипом гена COMT и жизнестойкостью проявляется в контексте определенных поведенческих и психологических факторов, связанных с использованием Интернета.

Ключевые слова: жизнестойкость, интернет-зависимость, Val158Met, COMT, психогенетика, генетика поведения, молодежь

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 22-78-10107, тема проекта «Трансформации конструктивных и деструктивных стратегий информационного поведения молодежи в условиях роста геополитических рисков: психологические, психофизиологические и психогенетические предикторы».

Для цитирования: Ермаков, П.Н., Денисова, Е.Г., Гришина, А.В., Сылка, Н.В. (2026). Психогенетические предикторы жизнестойкости молодежи: роль полиморфизма Val158Met гена COMT и симптоматики интернет-зависимости. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 49(2), 261–290. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-21>

Psychogenetic Predictors of Resilience in Youth: Internet Addiction Symptoms and the Role of the Val158Met Polymorphism of the COMT Gene

Pavel N. Ermakov¹, Ekaterina G. Denisova²✉,
Anastasia V. Grishina², Nadejda V. Sylka²

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ keithdensiova@gmail.com

Abstract

Background. In the context of increasing uncertainty and information overload in modern society, the study of resilience as an internal factor mediating the suc-

cess of overcoming stress and adapting to a changing reality is becoming relevant. Of particular interest is the study of the biological prerequisites of resilience, in particular the Val158Met polymorphism of the COMT gene, associated with the regulation of dopaminergic activity and individual differences in cognitive and emotional regulation.

Objectives. To study the relationship between resilience and Internet addiction in modern youth and to consider the role of the Val158Met polymorphism of the COMT gene and individual symptoms of Internet addiction in the formation of individual differences in the level of resilience.

Study Participants. The study involved 193 participants aged 18 to 25 years ($M_{age} = 19.37$; $SD = 2.1$; 85% women), students majoring in the humanities.

Methods. The Russian version of the Maddi's Hardiness Test, adapted by Osin, was used to assess resilience, Chen's scale adapted by Malygin and Feklisov was used to measure internet addiction, and the Information Behavior Strategies method was used to study information behavior. Genotyping of the Val158Met polymorphism of the COMT gene was performed using the PCR method.

Results. Genotype at the Val158Met polymorphism in the COMT gene was shown to predict differences in resilience after accounting for the influence of information behavior intensity and internet addiction symptom severity. Regression analysis also revealed an interaction between the genotype and indicators of destructive information behavior strategies and internet addiction symptoms.

Conclusions. The study allows us to conclude that the association between the COMT genotype and resilience manifests in the context of specific behavioral and psychological factors related to internet use.

Keywords: resilience, internet addiction, Val158Met, COMT, psychogenetics, behavioral genetics, youth

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 22-78-10107, Transformations of Constructive and Destructive Strategies of Information Behavior of Youth in the Context of Increasing Geopolitical Risks: Psychological, Psychophysiological, and Psychogenetic Predictors.

For citation: Ermakov, P.N., Denisova, E.G., Grishina, A.V., Sylka, N.V. (2026). Psychogenetic Predictors of Resilience in Youth: Internet Addiction Symptoms and the Role of the Val158Met Polymorphism of the COMT Gene. *Lomonosov Psychology Journal*, 49(2), 261–290. <https://doi.org/10.11621/LPJ-26-21>

Введение

Современное общество характеризуется высокой степенью неопределенности жизненных условий, ускорением темпа жизни и увеличением информационной нагрузки, что создает новые вызовы для психического здоровья и адаптации человека. Рост социальной напряженности и жизненных трудностей повышает актуальность изучения внутренних, личностных ресурсов и свойств, которые способны помочь человеку эффективно преодолевать стресс и адаптироваться к изменяющейся реальности. Одним из ключевых психологических конструкторов, определяющих возможности и ресурсы совладания со сложными жизненными ситуациями, является жизнестойкость (*hardiness, resilience*).

Жизнестойкость как интегративная характеристика личности позволяет не только противостоять негативным воздействиям среды, но и находить возможности для личностного роста и развития в условиях нестабильности (Зеер, 2015). Исследования в области психологии и нейронаук подтверждают, что устойчивость человека к жизненным трудностям является важным фактором психологического благополучия и отрицательно коррелирует с большинством нарушений психического здоровья (van Gils et al., 2022; Wu et al., 2020). Ряд исследований подчеркивают динамическую природу жизнестойкости и отмечают значимость таких социально-психологических факторов, как уровень поддержки со стороны семьи и окружения, особенности воспитания, уровень образования и профессиональная среда (Головей, Галашева, 2023; Зеер, 2015). В молодом возрасте эти детерминанты играют особенно важную роль, так как данный период характеризуется активной социализацией, формированием идентичности и поиском стратегий адаптации к взрослой жизни, а также повышенной уязвимостью к негативным факторам среды (Дроздова, Асманкина, 2023). При этом жизнь современного молодого человека нельзя представить без взаимодействия с цифровым миром, которое становится одним из важных аспектов социализации (Суроедова и др., 2023). Показано, что интернет-зависимость может негативно сказываться на психологическом благополучии, снижая уровень адаптивности и устойчивости к стрессу (Nam et al., 2018; Ayorech et al., 2023; Hidalgo-Fuentes et al., 2023). В то же время адекватное использование цифровых технологий, информационная осведомленность вместе с развитым критическим мышлением и саморегуляцией могут служить ресурсами для эффективного преодоления жизненных трудностей (Abakumova et al., 2022).

В литературе отмечается ряд эмпирических доказательств того, что высокоуровневые психологические характеристики, такие как благополучие, счастье, рефлексивность и даже моральные установки, могут быть частично обусловлены наследственностью и биологическими механизмами и имеют нейрофизиологические и психогенетические корреляты (Ramos et al., 2019; Булыгина и др., 2023; Реан и др., 2024). Однако в случае с жизнестойкостью данные остаются противоречивыми. С одной стороны, вышеупомянутые и некоторые другие исследователи подчеркивают, что жизнестойкость формируется в процессе развития личности, накапливаясь через опыт преодоления трудностей, социальное взаимодействие и когнитивное переосмысление стрессовых ситуаций (Богдан, 2024; Зеер, 2015). Это предполагает, что жизнестойкость не является врожденным качеством, а скорее результатом сложного взаимодействия человека с окружающей средой. С другой стороны, есть исследования, указывающие на возможную роль нейробиологических факторов, таких как активность медиальной префронтальной коры, структур дофаминергической системы и других мозговых структур, а также генетических особенностей в формировании устойчивости к стрессу (Кухтинская и др., 2016; Фаустова, 2023). Эти данные позволяют предположить, что индивидуальные различия в жизнестойкости могут быть частично обусловлены врожденными особенностями работы мозга. В частности, интересным представляется полиморфизм Val158Met гена COMT, контролирующего синтез фермента катехол-О-метилтрансферазы, который участвует в регуляции уровня дофамина в префронтальной коре (Van Rooij et al., 2016). Данный полиморфизм связан с различиями в активности фермента. Носители варианта Val характеризуются более высокой активностью COMT и более низким уровнем дофамина, тогда как у носителей варианта Met активность фермента снижена и уровень дофамина выше, что, как предполагается, может отражаться в особенностях когнитивной регуляции, эмоциональной реактивности и устойчивости к стрессу и делает данный ген релевантным для изучения жизнестойкости и поведенческих стратегий.

Таким образом, вопрос о том, является ли жизнестойкость исключительно приобретенным качеством или имеет биологическую основу, остается открытым, что подчеркивает необходимость дальнейших исследований для уточнения ее природы и механизмов формирования. Изучение этого феномена, включая его нейробиологические основы, с учетом деструктивных и конструктивных аспектов

интернет-активности, представляется важным шагом в разработке стратегий поддержки психического здоровья и повышения адаптационного потенциала молодежи в современном мире.

Цель исследования — определить характер связи жизнестойкости, интернет-активности и генетических предикторов устойчивости к стрессу у молодежи и возможные механизмы их взаимодействия.

Гипотеза. Индивидуальные различия в уровне жизнестойкости молодежи определяются взаимодействием генетических факторов, таких как полиморфизм Val158Met гена COMT, и особенностями интернет-активности, которая может проявляться как в деструктивных, так и в конструктивных формах.

Выборка

В исследовании приняли участие 193 человека в возрасте от 18 до 25 лет (15% юноши, 85% девушки) — студенты гуманитарных направлений подготовки. Все участники были осведомлены о цели проведенного исследования и заявили о добровольном участии.

Распределение генотипов полиморфизма Val158Met гена COMT было следующим: Val/Val (VV): 44 человека (22,8%); Val/Met (VM): 102 человека (52,8%); Met/Met (MM): 47 человек (24,4%). Наблюдаемые частоты генотипов не показали значимых отклонений от ожидаемых частот ($\chi^2 = 0,65$; $p > 0,05$), что указывает на соответствие равновесию Харди — Вайнберга.

Методы исследования

Для измерения заявленных показателей использовались следующие психодиагностические методики: для оценки уровня жизнестойкости использовалась русскоязычная скрининговая версия теста жизнестойкости (Осин, 2013) — 12 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале (от 0 — «да» до 3 — «нет») — общий балл рассчитывался как сумма баллов по всем вопросам, где минимальное значение — 0 баллов, максимальное — 36 баллов (α Кронбаха = 0,86). Для оценки уровня интернет-зависимости использовалась русскоязычная версия шкалы интернет-зависимости Чена, адаптированная В.Л. Малыгиным с соавторами (Малыгин и др., 2011), — 26 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале Лайкерта (от 1 — «совершенно не согласен» до 4 — «полностью согласен»), — общий балл рассчитывался как сумма баллов по всем вопросам, где минимальное значение составляет 26 баллов, а максимальное — 104 балла (α Кронбаха

> 0,85). Для изучения особенностей информационного поведения применялась методика «Стратегии информационного поведения» (Абакумова и др., 2021) — 75 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале (от 1 — «совершенно не согласен» до 5 — «полностью согласен»), — результаты интерпретируются по 10 шкалам, отражающим конструктивные и деструктивные аспекты информационного поведения (шкалы конструктивных стратегий содержат по 10 вопросов; деструктивных — по 5 вопросов), минимальные баллы — 10, максимальные — 50 (по шкалам деструктивных стратегий баллы удваиваются), показатель α Кронбаха > 0,75.

Для анализа генетических особенностей использовался метод генотипирования. Генетический материал (бuccальный эпителий) забирался у участников исследования сразу после проведения психодиагностического тестирования. Забор материала проводился с использованием стандартных стерильных зондов. Генотипирование полиморфизма Val158Met гена COMT (катехол-О-метилтрансферазы) проводилось методом ПЦР (полимеразной цепной реакции) с последующим анализом продуктов амплификации.

Методы математической статистики: для определения соответствия эмпирического распределения нормальному закону был использован критерий Шапиро — Уилка; для изучения значимости различий в выделенных подгруппах применялся дисперсионный анализ, непараметрический тест Краскела — Уоллиса, тест попарного сравнения по методу Данна с поправкой на множественные сравнения Холма; для учета влияния ковариат (выраженность симптомов интернет-зависимости и интенсивность информационного поведения) применялся дисперсионный анализ с ковариатами (ANCOVA); равенство дисперсий проверялось с помощью теста Левена (Levene's Test for Equality of Variances).

Статистический анализ осуществлялся с применением свободно распространяемого программного обеспечения JASP (версии 0.95.4) и Jamovi (версии 2.7.11).

Результаты исследования

Для изучения возможной связи полиморфизма Val158Met гена COMT с уровнем жизнестойкости было проведено сравнение показателей между носителями различных генотипов (Рисунок 1). Предварительная проверка нормальности распределения (тест Шапиро — Уилка, расчет показателей асимметрии и эксцесса) показала,

что распределение исследуемых показателей характеризуется преимущественно умеренной асимметрией (Приложение 1). Несмотря на статистически значимые результаты теста Шапиро — Уилка для ряда переменных, величины асимметрии и эксцесса находились в допустимых пределах, что позволяет считать отклонения от нормальности не критичными с учетом объема выборки.

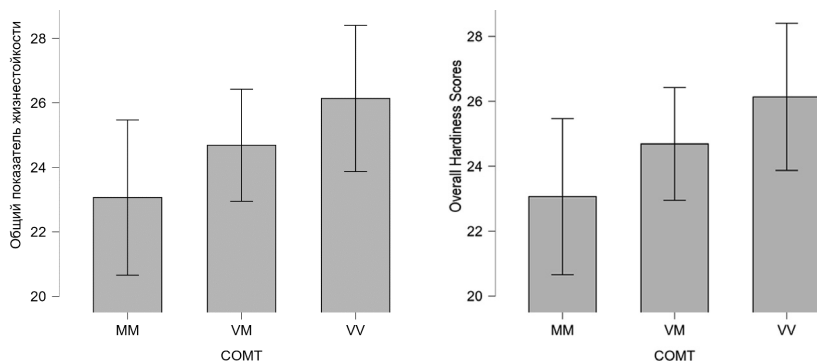


Рисунок 1

Средние значения общего показателя жизнестойкости у носителей разных генотипов COMT (полиморфизма Val158Met)

Figure 1

Mean values of Overall Hardiness Scores in carriers of different COMT genotypes (Val158Met polymorphism)

Средние значения жизнестойкости у носителей генотипов Met/Met (MM), Val/Met (VM) и Val/Val (VV) составили 23,06; 24,69 и 26,14 балла соответственно. Различия между группами не достигают уровня статистической значимости (ANOVA: $F = 1,53$, $p = 0,219$; тест Краскела — Уоллиса: $N = 3,218$, $p = 0,20$). Парные сравнения с использованием теста Данна подтверждают видимую тенденцию к значимости различий между носителями генотипов MM и VV ($p = 0,087$), однако значимых различий не обнаружено ($p_{\text{holm}} > 0,05$ для всех сравнений).

После проведения дисперсионного анализа был выполнен корреляционный анализ выраженности стратегий информационного поведения и симптоматики интернет-зависимости с уровнем жизнестойкости (Приложение 2). Результаты показали, что общий показатель жизнестойкости отрицательно связан с выраженностью показателей интернет-зависимости, а также с показателями информационных стратегий (для деструктивных стратегий на уровне статистической

значимости, для конструктивных — на уровне тенденции). Выраженность как конструктивных, так и деструктивных стратегий положительно коррелирует с симптомами интернет-зависимости. Учитывая, что суммарные показатели стратегий информационного поведения отражают общий уровень вовлеченности в цифровую среду, полученные данные указывают на то, что при высокой интенсивности интернет-активности даже формально конструктивные мотивы использования Интернета могут ассоциироваться со снижением общего уровня жизнестойкости.

Далее все показатели интернет-активности были центрированы относительно их средних значений с целью снижения мультиколлинеарности и более корректной интерпретации взаимодействий.

Учитывая многофакторную природу жизнестойкости и потенциальное взаимодействие с поведенческими характеристиками, на следующем этапе был проведен ковариационный анализ, позволяющий оценить вклад генотипа при контроле показателей интернет-активности (Таблица 1).

Таблица 1
Результаты ковариационного анализа ANCOVA

	Сумма квадратов	Средний квадрат	F-значение	Уровень значимости p	Эта-квадрат (η^2)
СОМТ	352,736	176,368	3,521	0,032	0,026
Компульсивные симптомы	0,513	0,513	0,010	0,920	$3,773 \times 10^{-5}$
Симптомы отмены	353,173	353,173	7,051	0,009	0,026
Симптомы толерантности	99,335	99,335	1,983	0,161	0,007
Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	50,485	50,485	1,008	0,317	0,004
Проблемы с управлением временем	4,323	4,323	0,086	0,769	$3,181 \times 10^{-4}$
Сумма по конструктивным стратегиям	371,452	371,452	7,416	0,007	0,027
Сумма по деструктивным стратегиям	697,517	697,517	13,926	< ,001	0,051
Residuals	9166,127	50,088			

Здесь и далее. «Компульсивные симптомы»; «Симптомы отмены»; «Симптомы толерантности»; «Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем»; «Проблемы с управлением временем» — шкалы опросника интернет-зависимости (шкала Чена).

Table 1
Results of the analysis of covariance (ANCOVA)

	Sum of Squares	Mean Square	F	p	η^2
COMT	352.736	176.368	3.521	0.032	0.026
Compulsive symptoms	0.513	0.513	0.010	0.920	3.773×10^{-5}
Withdrawal symptoms	353.173	353.173	7.051	0.009	0.026
ITolerance symptoms	99.335	99.335	1.983	0.161	0.007
Intrapersonal and health problems	50.485	50.485	1.008	0.317	0.004
Time management problems	4.323	4.323	0.086	0.769	3.181×10^{-4}
Sum of constructive strategies	371.452	371.452	7.416	0.007	0.027
Sum of destructive strategies	697.517	697.517	13.926	< .001	0.051
Residuals	9166.127	50.088			

Note. “Compulsive symptoms”; “Withdrawal symptoms”; “Tolerance symptoms”; “Intrapersonal and health problems”; “Time management problems” — scales of the Internet Addiction Questionnaire (Chen scale).

Показано, что в модели с ковариатами наличие определенного генотипа по гену COMT вносит значимый вклад в различия уровня жизнестойкости ($p < 0,05$) после учета влияния интенсивности информационного поведения и выраженности симптомов интернет-зависимости. Результаты теста Левена ($F = 0,523$; $p = 0,593$) показали, что различия в дисперсиях жизнестойкости между группами с разными генотипами COMT не являются статистически значимыми. Парные сравнения с использованием стандартного пост-хок теста с поправкой Холма подтверждают значимость различий между носителями генотипов MM и VV ($p_{\text{holm}} = 0,027$).

Для визуальной оценки направленности связей между показателями интернет-активности и жизнестойкостью были построены графики взаимодействий с учетом генотипа (Рисунок 2).

Визуально в группах носителей генотипов Met/Met и Val/Met связь между уровнем жизнестойкости и выраженностью деструктивных стратегий информационного поведения более выражена, чем в подгруппе носителей генотипа Val/Val. Менее отчетливые различия в характере связей также прослеживаются и для некоторых других показателей интернет-активности, что позволяет предположить наличие эффектов взаимодействия между генетическими и поведенческими факторами. В связи с этим на следующем этапе была построена

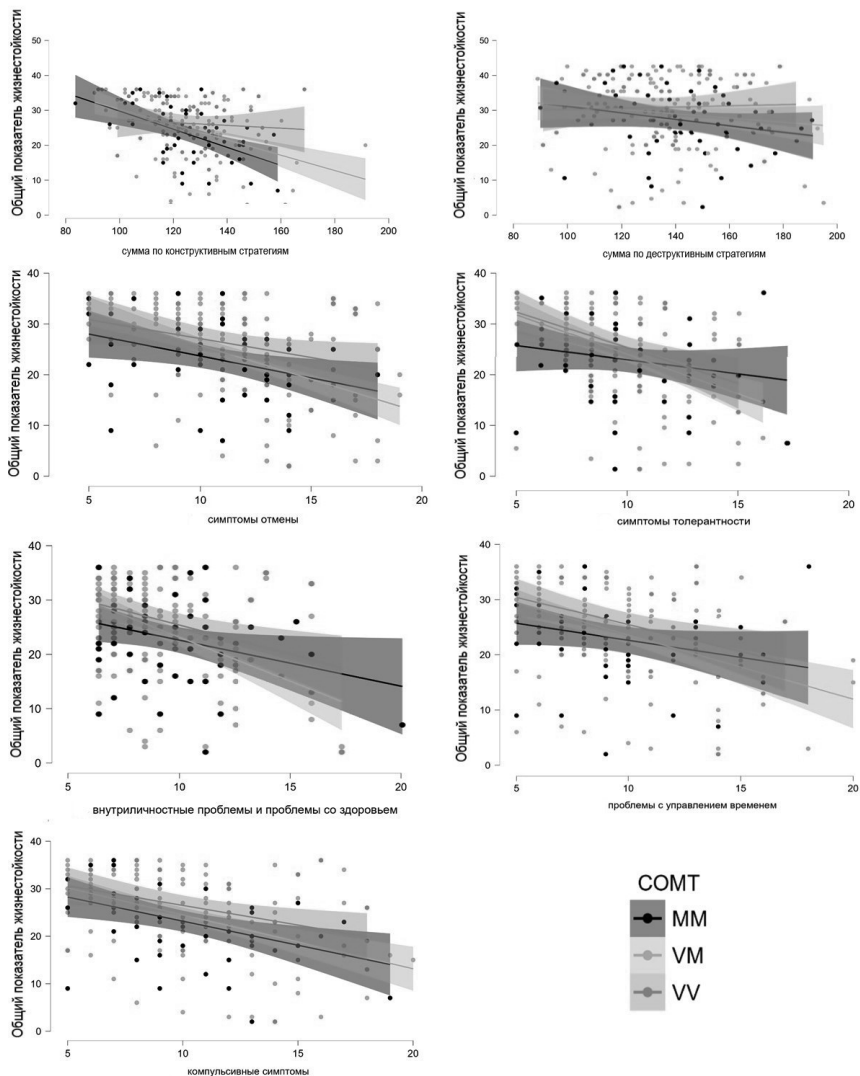


Рисунок 2

Характеристика отношений между ковариатами и уровнем жизнестойкости для групп носителей разных генотипов COMT (полиморфизма Val158Met)

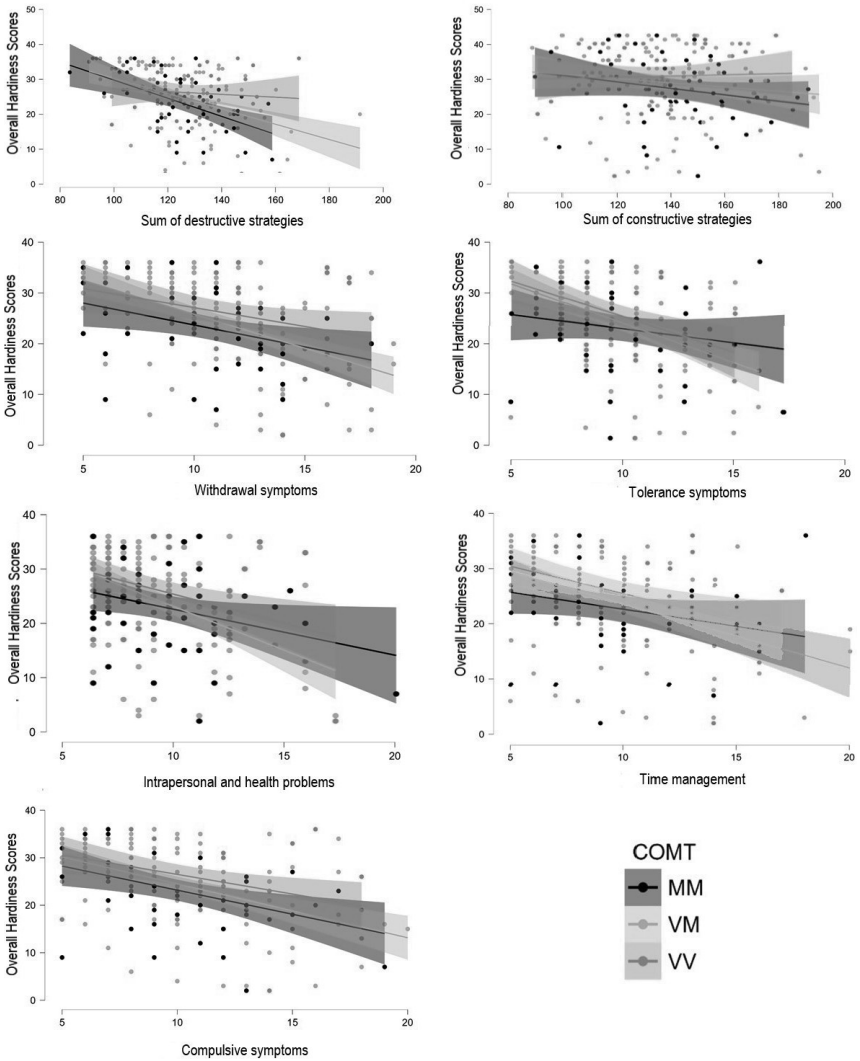


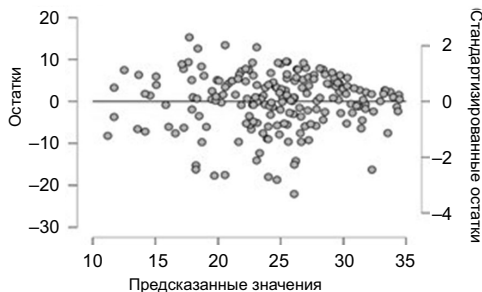
Figure 2
Characteristics of the relationships between covariates and the level of viability for groups of carriers of different COMT genotypes (Val158Met polymorphism)

регрессионная модель, включающая как основные эффекты генотипа COMT (полиморфизма Val158Met) и показателей интернет-активности, так и их взаимодействия (Приложение 3). Отметим, что генотип по COMT был включен в модель как категориальный предиктор с фиктивным кодированием переменных. В качестве референтной (базовой) категории использовался генотип COMT MM, поэтому в таблице коэффициентов регрессии представлены оценки для генотипов VM и VV, отражающие их различия относительно базовой группы.

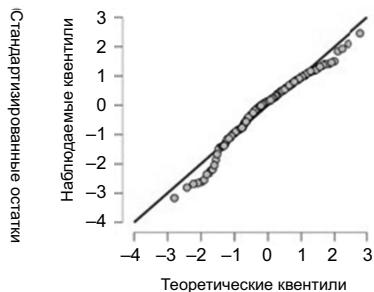
Проверка статистических допущений показала приемлемое соответствие моделей требованиям линейной регрессии (Рисунок 3). Представленные графики позволяют наглядно оценить распределение и согласованность остатков с допущениями линейной регрессии. Распределение остатков имеет небольшое отклонение, однако

Регрессионная модель 1 (полная модель)

Остатки и предсказанные значения

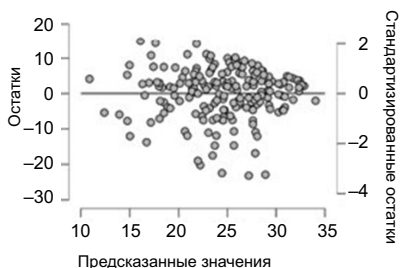


Q-Q график стандартизированных остатков:



Регрессионная модель 2 (сокращенная модель)

Остатки и предсказанные значения



Q-Q график стандартизированных остатков:

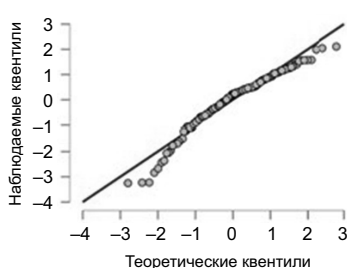
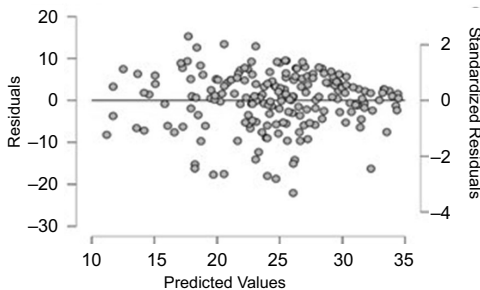


Рисунок 3

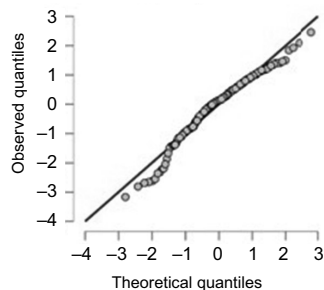
Результаты проверки допущений регрессионных моделей: распределение остатков и гомоскедастичность

Regression diagnostics 1: full model

Residuals vs. Predicted

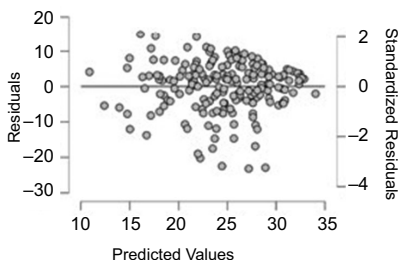


Q-Q Plot Standardized Residuals



Regression diagnostics 2: reduced model

Residuals vs. Predicted



Q-Q Plot Standardized Residuals

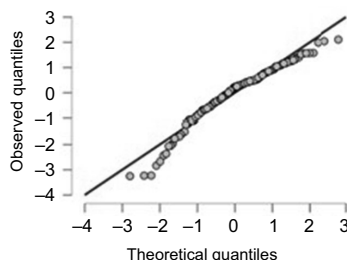


Figure 3

Regression diagnostics: residual normality and homoscedasticity assessment

серьезных нарушений нормальности не выявлено (по данным визуального анализа Q-Q графика). Графики зависимости остатков от предсказанных значений не выявили выраженной гетероскедастичности. Анализ влияния отдельных наблюдений показал отсутствие критически влияющих выбросов (Cook's distance < 0,1). Показатели мультиколлинеарности находились в допустимых пределах.

Полная регрессионная модель показала статистическую значимость в целом ($R^2 = 0,379$; Adjusted $R^2 = 0,294$; $F = 4,478$ при $p < 0,001$), что свидетельствует о существенном вкладе совокупности генетических и поведенческих факторов в вариативность уровня жизнестойкости. При этом значимые эффекты на уровне отдельных коэффициентов наблюдались ограниченно, что может объясняться взаимосвязанностью отдельных показателей интернет-активности. С учетом этого, а также с целью повышения интерпретируемости мо-

дели, была построена редуцированная (сокращенная) регрессионная модель, включающая показатели, продемонстрировавшие в полной модели статистически значимые эффекты либо эффекты на уровне тенденции (Таблица 2).

Сокращенная модель сохранила статистическую значимость ($R^2 = 0,296$; Adjusted $R^2 = 0,265$; $F = 9,650$ при $p < 0,001$) и продемонстрировала более высокую значимость для предикторов и их взаимодействий.

В целом регрессионный анализ показал, что выраженность деструктивных стратегий информационного поведения является значимым негативным предиктором уровня жизнестойкости. Кроме того, выявлены значимые эффекты взаимодействия между генотипом СОМТ и отдельными характеристиками интернет-активности.

Таблица 2
Результаты регрессионного анализа: сокращенная модель

	Нестандарт. коэффициент (B)	Стандартная ошибка	t	p	Показатели мультиколлинеарности	
					Толерантность	Фактор инфляции дисперсии (VIF)
СОМТ (VM)	1,560	1,282	1,217	0,225	0,988	1,012
СОМТ (VV)	2,900	1,536	1,887	0,061		
Симптомы толерантности	0,052	0,460	0,113	0,910	0,458	2,182
Сумма по деструктивным стратегиям	-0,186	0,052	-3,558	< 0,001	0,421	2,374
СОМТ (VM) * Сумма по деструктивным стратегиям	0,077	0,061	1,273	0,205	0,641	1,559
СОМТ (VV) * Сумма по деструктивным стратегиям	0,181	0,074	2,444	0,015		
СОМТ (VM) * Симптомы толерантности	-1,352	0,551	-2,452	0,015	0,671	1,490
СОМТ (VV) * Симптомы толерантности	-1,571	0,665	-2,363	0,019		

Примечание. * — отражает взаимодействие переменных.

Table 2
Results of the multiple regression analysis: reduced model

	Unstan- dardized (B)	Stan- dard Error	t	p	Collinearity Statistics	
					Tole- rance	VIF
COMT (VM)	1.560	1.282	1.217	0.225	0.988	1.012
COMT (VV)	2.900	1.536	1.887	0.061		
Tolerance symptoms	0.052	0.460	0.113	0.910	0.458	2.182
Sum of destructive strategies	-0.186	0.052	-3.558	< 0.001	0.421	2.374
COMT (VM) * Sum of destructive strategies	0.077	0.061	1.273	0.205	0.641	1.559
COMT (VV) * Sum of destructive strategies	0.181	0.074	2.444	0.015		
COMT (VM) * Tolerance symptoms	-1.352	0.551	-2.452	0.015	0.671	1.490
COMT (VV) * Tolerance symptoms	-1.571	0.665	-2.363	0.019		

Note. * — reflects the interaction of variables.

Обсуждение результатов

Описанные данные свидетельствуют о том, что наличие определенного генотипа по гену COMT вносит значимый вклад в различия уровня жизнестойкости ($p < 0,05$) после учета влияния интенсивности информационного поведения и выраженности симптомов отмены. Вероятно, такой результат указывает на то, что связь между генотипом COMT и жизнестойкостью опосредована поведенческими и психологическими факторами, связанными с использованием Интернета. Полученные данные подчеркивают важность комплексного подхода и учета разноуровневых переменных при изучении генетической детерминации психологических особенностей и в целом не противоречат данным других исследований, где рассматриваются нейробиологические основы психической устойчивости и жизнестойкости (Кухтинская и др., 2016; Фаустова, 2023) и негативное влияние интернет-зависимости и проблемного использования Интернета (в том числе социальных сетей) на психическое здоровье и благополучие (Ayorech, et al., 2023; Peng et al., 2021; Терещенко, Смольникова, 2020).

Полиморфизм Val158Met гена COMT в литературе ассоциируют с регуляцией уровня дофамина в префронтальной коре, что оказывает

влияние на когнитивные процессы, стрессоустойчивость и эмоциональную регуляцию (Van Rooij et al., 2016; Кухтинская и др., 2016). Носители генотипа Val/Val, по мнению ряда авторов, имеют более низкий уровень дофамина ввиду более высокой активности фермента COMT, что делает их более стрессоустойчивыми и эффективными в ситуации неопределенности. Носители варианта Met/Met отличаются большей эмоциональностью, импульсивностью, нестабильностью и повышенным риском развития психических заболеваний. Наши данные также демонстрируют, что носители генотипа Met/Met и промежуточного варианта Val/Met имеют несколько более низкие баллы по шкале жизнестойкости, чем носители Val/Val, однако различия носят характер тенденции и не достигают уровня статистической значимости. Мы полагаем, что возможным физиологическим механизмом тут выступает нарушение работы дофаминергической системы, описанное при интернет-зависимости (в том числе проявляющееся в снижении чувствительности и повышении толерантности), которое у носителей генотипа Met/Met, имеющих изначально более высокий уровень дофамина в префронтальной коре, может приводить к большей эмоциональной нестабильности и снижению способности адаптироваться к стрессовым ситуациям, что в итоге снижает общий уровень жизнестойкости. Отсутствие статистически значимых различий может быть обусловлено как относительно небольшим объемом выборки, так и влиянием средовых факторов, что согласуется с результатами последующего ковариационного и регрессионного анализа и подчеркивает многофакторный характер формирования жизнестойкости.

Следует отметить, что в некоторых источниках жизнестойкость рассматривается как фактор, снижающий предрасположенность к интернет-зависимости (Nam et al., 2018; Hidalgo-Fuentes et al., 2023). Не противореча сведениям о данной связи, наша ковариационная модель позволяет уточнить ее и акцентировать внимание на взаимном влиянии этих характеристик. Сформированная высокая жизнестойкость способна выступить защитным фактором в отношении развития интернет-зависимости и формирования деструктивных стратегий использования Интернета. При этом деструктивные паттерны интернет-активности и развитие симптомов толерантности способны снижать уровень жизнестойкости и устойчивость к стрессу молодых людей.

К ограничениям исследования можно отнести неравномерность представленности юношей и девушек (85% девушки) в выборке, что

ограничивает возможности распространения полученных данных на выборки мужского пола. Кроме того, изучение только одного полиморфного локуса Val158Met гена COMT не позволяет полностью оценить вклад генетических факторов в формирование жизнестойкости, поскольку другие полиморфизмы дофаминергической (например, DRD2, DRD4), серотонинергической (5-HTTLPR, MAOA), холинергической (CHRNA4) и других систем мозга, в том числе регулирующих особенности стресс-реакции, безусловно могут играть значимую роль в данных процессах.

Выводы

Проведенное исследование в целом подтверждает исходную гипотезу о том, что различия в уровне жизнестойкости молодежи могут быть обусловлены сочетанием генетических факторов, таких как полиморфизм Val158Met гена COMT, и особенностей интернет-активности, которая может проявляться как в деструктивных, так и в конструктивных формах. При этом наиболее выраженный эффект оказывает выраженность деструктивных форм информационного поведения и симптомов толерантности для носителей генотипов Met/Met и Val/Met.

Полученные результаты подчеркивают необходимость междисциплинарного подхода к изучению психологической устойчивости, объединяющего психологические, нейробиологические и социальные аспекты.

Практическое применение

Данные могут быть использованы для разработки индивидуализированных профилактических программ, направленных на повышение адаптивного потенциала молодежи в условиях нарастающей цифровизации общества.

Список литературы

Абакумова, И.В., Ермаков, П.Н., Денисова, Е.Г., Куприянов, И.В. (2021). Генетические предикторы деструктивных и конструктивных форм информационного поведения молодежи. *Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях*, 3, 101–107. <https://doi.org/10.25016/2541-7487-2021-0-3-101-107>

Богдан, М.С. (2024). Развитие жизнестойкости у интернет-активной молодежи как ресурса преодоления жизненных трудностей. *Гуманитарные науки*, 4(68), 125–131.

Булыгина, В.Г., Исангалиева, И.М., Пеева, О.Д., Ремеева, А.Ф., Лысенко, Н.Е. (2023). Современные исследования нейронных основ принятия моральных решений. *Психология и право*, 13(2), 110–126. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130209>

Головей, Л.А., Галашева, О.С. (2023). Роль социальной поддержки и жизнестойкости в социально-психологической адаптации юношей и девушек. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(4), 509–522. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.405>

Дроздова, Н.В., Асманкина, Е.Е. (2023). Особенности жизнестойкости в юношеском возрасте. *Проблемы современного педагогического образования*, (78-1), 312–316.

Зеер, Э.Ф. (2015). Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека. *Педагогическое образование в России*, (8), 69–76.

Кухтинская, Л.В., Зураев, А.В., Будевич, В.А., Моссэ, И.Б. (2016). Современные представления о генетических детерминантах психоэмоциональной устойчивости человека. *Молекулярная и прикладная генетика*, 20, 96–109.

Малыгин, В.Л., Феклисов, К.А., Искандирова, А.Б., Антоненко, А.А. (2011). Методологические подходы к раннему выявлению интернет-зависимого поведения. *Медицинская психология в России: электронный научный журнал*, 6. URL: https://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_6_11/nomer/nomer03.php (дата обращения: 11.03.2026).

Осин, Е.Н. (2013). Факторная структура краткой версии теста жизнестойкости. *Организационная психология*, 3(3), 42–60.

Реан, А.А., Шевченко, А.О., Ставцев, А.А., Линьков, А.Л. (2024). Позитивная нейронаука — анализ направлений исследований нового интегративного подхода. *Российский психологический журнал*, 21(3), 250–263. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.3.14>

Суроедова, Е.А., Давыдова, М.А., Гришина, А.В. (2023). Молодые люди и Интернет: субъективные факторы выбора стратегий онлайн-поведения. *Российский психологический журнал*, 20(3), 29–47. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.3.2>

Терещенко, С.Ю., Смольникова, М.В. (2020). Нейробиологические факторы риска формирования интернет-зависимости у подростков: актуальные гипотезы и ближайшие перспективы. *Социальная психология и общество*, 11(1), 55–71. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110104>

Фаустова, А.Г. (2023). Генезис психологической устойчивости: nature vs nurture. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 11(1), 7–20.

Abakumova, I., Grishina, A., Zvezdina, G. (2022). Psychological predictors of students' behavior in internet under information uncertainty. *International Journal of Cognitive Research in Science. Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(3), 17–26. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-3-17-26>

Ayorech, Z., Baldwin, J.R., Pingault, J.-B., Rimfeld, K., Plomin, R. (2023). Gene-environment correlations and genetic confounding underlying the association between

media use and mental health. *Scientific Reports*, 13, 1030. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-25374-0>

Hidalgo-Fuentes, S., Martí-Vilar, M., Ruiz-Ordoñez, Y. (2023). Problematic Internet Use and Resilience: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Nursing Reports*, 13, 337–350. <https://doi.org/10.3390/nursrep13010032>

Nam, C., Lee, D., Lee, J., Choi, A., Chung, S. et al. (2018). The Role of Resilience in Internet Addiction among Adolescents between Sexes: A Moderated Mediation Model. *Journal of Clinical Medicine*, 7, 222.

Peng, C., Wang, M., Cheng, J., Tan, Y., Huang, Y. et al. (2021). Mediation of Internet addiction on association between childhood maltreatment and suicidal behaviours among Chinese adolescents. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 30, 1–9. <https://doi.org/10.1017/S2045796021000524>

Ramos, A.M., Griffin, A.M., Neiderhiser, J.M., Reiss, D. (2019). Did I Inherit My Moral Compass? Examining Socialization and Evocative Mechanisms for Virtuous Character Development. *Behavior Genetics*, 49, 175–186. <https://doi.org/10.1007/s10519-018-09945-4>

van Gils, Y., Dom, G., Dierckx, E., Van Alphen, S.P.J., Franck, E. (2022). Resilience, depression and anxiety and hazardous alcohol use behaviour among community dwelling older adults. *Aging & mental health*, 26(1), 56–64. <https://doi.org/10.1080/13607863.2020.1870211>

van Rooij, S.J.H., Stevens, J.S., Ely, T.D., Fani, N., Smith, A.K. et al. (2016). Childhood trauma and COMT genotype interact to increase hippocampal activation in resilient individuals. *Frontiers in Psychiatry*, 7(156). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00156>

Wu, Y., Sang, Z., Zhang, X-C., Margraf, J. (2020). The Relationship Between Resilience and Mental Health in Chinese College Students: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11:108. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00108>

References

Abakumova, I.V., Yermakov, P.N., Denisova, Ye.G., Kupriyanov, I.V. (2021). Genetic predictors of destructive and constructive forms of youth digital behavior. *Mediko-biologicheskkiye i sotsial'no-psikhologicheskkiye problemy bezopasnosti v chrezvychaynykh situatsiyakh = Medico-biological and socio-psychological problems of safety in emergency situations*, 3, 101–107. (In Russ.). <https://doi.org/10.25016/2541-7487-2021-0-3-101-107>

Abakumova, I., Grishina, A., Zvezdina, G. (2022). Psychological predictors of students' behavior in internet under information uncertainty. *International Journal of Cognitive Research in Science. Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(3), 17–26. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-3-17-26>

Ayorech, Z., Baldwin, J.R., Pingault, J.-B., Rimfeld, K., Plomin, R. (2023). Gene-environment correlations and genetic confounding underlying the association between media use and mental health. *Scientific Reports*, 13, 1030. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-25374-0>

Bogdan, M.S. (2024). Developing resilience among Internet-active youth as a resource for overcoming life difficulties. *Gumanitarnye nauki = Humanities*, 4(68), 125–131. (In Russ.)

Bulygina, V.G., Isangalieva, I.M., Peeva, O.D., Remeeva, A.F., Lysenko, N.E. (2023). Modern research on the neural foundations of moral decision-making. *Psichologiya i pravo = Psychology and Law*, 13(2), 110–126. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130209>

Drozdova, N.V., Asmankina, E.E. (2023). Features of resilience in adolescence. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Teacher Education*, (78-1), 312–316. (In Russ.)

Faustova, A.G. (2023). The genesis of psychological resilience: nature vs nurture. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitiye = Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 11(1), 7–20. (In Russ.)

Golovey, L.A., Galasheva, O.S. (2023). The role of social support and resilience in the socio-psychological adaptation of boys and girls. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 13(4), 509-522. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.405>

Hidalgo-Fuentes, S., Marti-Vilar, M., Ruiz-Ordoñez, Y. (2023). Problematic Internet Use and Resilience: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Nursing Reports*, 13, 337–350. <https://doi.org/10.3390/nursrep13010032>

Kukhtinskaya, L.V., Zuraev, A.V., Budevich, V.A., Mosse, I.B. (2016). Modern ideas about the genetic determinants of human psychoemotional stability. *Molekulyarnaya i prikladnaya genetika = Molecular and Applied Genetics*, 20, 96-109. (In Russ.)

Malygin, V.L., Feklisov, K.A., Iskandirova, A.B., Antonenko, A.A. (2011). Methodological approaches to early detection of Internet-dependent behavior. *Meditsinskaya psichologiya v Rossii: elektronnyj nauchnyj zhurnal = Medical Psychology in Russia: Electronic Scientific Journal*, 6. (In Russ.). URL: https://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_6_11/nomer/nomer03.php (accessed: 03.11.2026).

Nam, C., Lee, D., Lee, J., Choi, A., Chung, S. et al. (2018). The Role of Resilience in Internet Addiction among Adolescents between Sexes: A Moderated Mediation Model. *Journal of Clinical Medicine*, 7, 222.

Osin, E.N. (2013). The factor structure of the short version of the resilience test. *Organizacionnaya psichologiya = Organizational psychology*, 3(3), 42–60. (In Russ.)

Peng, C., Wang, M., Cheng, J., Tan, Y., Huang, Y. et al. (2021). Mediation of Internet addiction on association between childhood maltreatment and suicidal behaviours among Chinese adolescents. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 30, 1–9. <https://doi.org/10.1017/S2045796021000524>

Ramos, A.M., Griffin, A.M., Neiderhiser, J.M., Reiss, D. (2019). Did I Inherit My Moral Compass? Examining Socialization and Evocative Mechanisms for Virtuous Character Development. *Behavior Genetics*, 49, 175–186. <https://doi.org/10.1007/s10519-018-09945-4>

Rean, A.A., Shevchenko, A.O., Stavtsev, A.A., Linkov, A.L. (2024). Positive neuroscience is an analysis of research directions for a new integrative approach. *Russian Psychological Journal*, 21(3), 250–263. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.3.14>

Suroedova, E.A., Davydova, M.A., Grishina, A.V. (2023), Young people and the Internet: subjective factors in choosing online behavior strategies. *Psychological Journal*, 20(3), 29–47. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.3.2>

Tereshchenko, S.Yu., Smolnikova, M.V. (2020). Neurobiological risk factors for the formation of Internet addiction in adolescents: current hypotheses and immediate prospects. *Social'naya psihologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 11(1), 55–71. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2020110104>

van Gils, Y., Dom, G., Dierckx, E., Van Alphen, S.P.J., Franck, E. (2022). Resilience, depression and anxiety and hazardous alcohol use behaviour among community dwelling older adults. *Aging & mental health*, 26(1), 56–64. <https://doi.org/10.1080/13607863.2020.1870211>

van Rooij, S.J.H., Stevens, J.S., Ely, T.D., Fani, N., Smith, A.K. et al. (2016). Childhood trauma and COMT genotype interact to increase hippocampal activation in resilient individuals. *Frontiers in Psychiatry*, 7(156). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00156>

Wu, Y., Sang, Z., Zhang, X-C., Margraf, J. (2020). The Relationship Between Resilience and Mental Health in Chinese College Students: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11:108. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00108>

Zeer, E.F. (2015). Socio-psychological aspects of the development of vitality and the formation of human resilience. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, (8), 69–76. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Павел Николаевич Ермаков, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии Академии психологии и педагогики, научный руководитель Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, Российская Федерация; руководитель ЮРНЦ РАО, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация, paver@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>

Екатерина Геннадьевна Денисова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета, Ростов-на-Дону, Российская Федерация, keithdenisova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>

Анастасия Васильевна Гришина, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и консультативной психологии факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета, Ростов-на-Дону, Российская Федерация, avgrishina.donstu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4005-8744>

Надежда Валерьевна Сылка, бакалавр психологии, магистрант 1-го года обучения кафедры психофизиологии и клинической психологии, лаборант лаборатории психофизиологии и психогенетики научного центра Российской

академии образования Донского государственного технического университета, Ростов-на-Дону, Российская Федерация, gramtysh99@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>

ABOUT THE AUTHORS

Pavel N. Ermakov, Dr. Sci. (Biol.), Professor, Head of the Department of Clinical Psychology and Psychophysiology, Southern Federal University, Head of the Southern Federal Regional Research Centre of the Russian Academy of Education, Rostov-on-Don, Russian Federation, paver@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>

Ekaterina G. Denisova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Department of Psychophysiology and Clinical Psychology, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation, keithdenisova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>

Anastasia V. Grishina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Department of General and Counseling Psychology, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation, avgrishina.donstu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4005-8744>

Nadezhda V. Sylka, Bachelor of Psychology, 1st year Master's student, Laboratory Assistant at the Laboratory of Psychophysiology and Psychogenetics at the Scientific Research Center of the Russian Academy of Sciences, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation, gramtysh99@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>

Поступила 14.03.2025. Получена после доработки 10.03.2026. Принята в печать 24.03.2026.

Received 14.03.2025. Revised 10.03.2026. Accepted 24.03.2026.

Приложение 1

Описательная статистика

	N	Ср. знач.	Ст. отклон.	Асимметрия	Асимметрия (ст. ошибка)	Экссесс	Экссесс (ст. ошибка)	Значение теста Шапиро — Уилка	Уровень значимости по тесту Шапиро — Уилка
Сумма по конструктивным стратегиям	193	138,301	22,496	0,181	0,175	-0,221	0,348	0,991	0,300
Сумма по деструктивным стратегиям	193	114,238	23,612	0,358	0,175	0,689	0,348	0,990	0,174
Общий показатель жизнестойкости	193	24,622	8,414	-0,744	0,175	0,006	0,348	0,940	< 0,001
ИЗ: компульсивные симптомы	193	10,036	3,521	0,603	0,175	-0,245	0,348	0,951	< 0,001

	N	Ср. знач.	Ст. отклон.	Асимметрия	Асимметрия (ст. ошибка)	Экссесс	Экссесс (ст. ошибка)	Значение теста Шапиро — Уилка	Уровень значимости по тесту Шапиро — Уилка
ИЗ: симптомы отмены	193	10,917	3,415	0,229	0,175	-0,523	0,348	0,973	< 0,001
ИЗ: симптомы толерантности	193	8,212	2,471	0,450	0,175	-0,374	0,348	0,957	< 0,001
ИЗ: внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	193	11,114	4,020	1,185	0,175	1,202	0,348	0,876	< 0,001
ИЗ: проблемы с управлением временем	193	9,181	3,352	0,857	0,175	0,310	0,348	0,924	< 0,001

Примечание. ИЗ — шкала интернет-зависимости Чена.

Appendix 1 Descriptive statistics

	Valid	Mean	Std. Deviation	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Shapiro — Wilk	P-value of Shapiro — Wilk
Sum of constructive strategies	193	138.301	22.496	0.181	0.175	-0.221	0.348	0.991	0.300
Sum of destructive strategies	193	114.238	23.612	0.358	0.175	0.689	0.348	0.990	0.174
Overall Hardiness Scores	193	24.622	8.414	-0.744	0.175	0.006	0.348	0.940	< 0.001
IA: Compulsive symptoms	193	10.036	3.521	0.603	0.175	-0.245	0.348	0.951	< 0.001
IA: Withdrawal symptoms	193	10.917	3.415	0.229	0.175	-0.523	0.348	0.973	< 0.001
IA: Tolerance symptoms	193	8.212	2.471	0.450	0.175	-0.374	0.348	0.957	< 0.001
IA: Intrapersonal and health problems	193	11.114	4.020	1.185	0.175	1.202	0.348	0.876	< 0.001
IA: Time management problems	193	9.181	3.352	0.857	0.175	0.310	0.348	0.924	< 0.001

Note. IA — Chen Internet Addiction Scale.

Приложение 2
Результаты анализа корреляций исследуемых показателей

		Коэффициент Пирсона		Коэффициент Спирмана	
		r	p	rho	p
Общий показатель жизнестойкости	– Сумма по конструктивным стратегиям	–0,124	0,085	–0,127	0,078
	– Сумма по деструктивным стратегиям	–0,379	< 0,001	–0,403	< 0,001
	– ИЗ: компульсивные симптомы	–0,429	< 0,001	–0,449	< 0,001
	– ИЗ: симптомы отмены	–0,443	< 0,001	–0,476	< 0,001
	– ИЗ: симптомы толерантности	–0,413	< 0,001	–0,437	< 0,001
	– ИЗ: внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	–0,412	< 0,001	–0,394	< 0,001
	– ИЗ: проблемы с управлением временем	–0,395	< 0,001	–0,426	< 0,001
	– ИЗ: компульсивные симптомы	0,326	< 0,001	0,326	< 0,001
	– ИЗ: симптомы отмены	0,360	< 0,001	0,359	< 0,001
	– ИЗ: симптомы толерантности	0,298	< 0,001	0,280	< 0,001
Сумма по конструктивным стратегиям	– ИЗ: внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	0,179	0,013	0,213	0,003
	– ИЗ: проблемы с управлением временем	0,214	0,003	0,212	0,003
	– ИЗ: компульсивные симптомы	0,477	< 0,001	0,466	< 0,001
	– ИЗ: симптомы отмены	0,424	< 0,001	0,412	< 0,001
	– ИЗ: симптомы толерантности	0,319	< 0,001	0,309	< 0,001
Сумма по деструктивным стратегиям	– ИЗ: внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	0,389	< 0,001	0,412	< 0,001
	– ИЗ: проблемы с управлением временем	0,417	< 0,001	0,400	< 0,001

Примечание. ИЗ — шкала интернет-зависимости Чена.

Appendix 2
Correlation analysis of the study variables

		Pearson		Spearman	
		r	p	rho	p
Overall Hardiness Scores	- Sum of constructive strategies	-0.124	0.085	-0.127	0.078
	- Sum of destructive strategies	-0.379	< 0.001	-0.403	< 0.001
	- IA: Compulsive symptoms	-0.429	< 0.001	-0.449	< 0.001
	- IA: Withdrawal symptoms	-0.443	< 0.001	-0.476	< 0.001
	- IA: Tolerance symptoms	-0.413	< 0.001	-0.437	< 0.001
	- IA: Intrapersonal and health problems	-0.412	< 0.001	-0.394	< 0.001
	- IA: Time management problems	-0.395	< 0.001	-0.426	< 0.001
Sum of constructive strategies	- IA: Compulsive symptoms	0.326	< 0.001	0.326	< 0.001
	- IA: Withdrawal symptoms	0.360	< 0.001	0.359	< 0.001
	- IA: Tolerance symptoms	0.298	< 0.001	0.280	< 0.001
	- IA: Intrapersonal and health problems	0.179	0.013	0.213	0.003
	- IA: Time management problems	0.214	0.003	0.212	0.003
Sum of destructive strategies	- IA: Compulsive symptoms	0.477	< 0.001	0.466	< 0.001
	- IA: Withdrawal symptoms	0.424	< 0.001	0.412	< 0.001
	- IA: Tolerance symptoms	0.319	< 0.001	0.309	< 0.001
	- IA: Intrapersonal and health problems	0.389	< 0.001	0.412	< 0.001
	- IA: Time management problems	0.417	< 0.001	0.400	< 0.001

Note. IA — Chen Internet Addiction Scale.

Приложение 3
Результаты регрессионного анализа: полная модель

	Нестандартный коэффициент (B)	Стандартная ошибка	t	p	Показатели мультиколлинеарности	
					Толерантность	Фактор инфляции дисперсии (VIF)
COMT (VM)	2,065	1,302	1,586	0,115	0,950	1,053
COMT (VV)	4,001	1,580	2,532	0,012		
ИЗ: компульсивные симптомы	0,062	0,275	0,225	0,823	0,525	1,906
ИЗ: симптомы отмены	-0,663	0,495	-1,339	0,182	0,301	3,320
ИЗ: симптомы толерантности	0,731	0,697	1,050	0,295	0,296	3,384
ИЗ: внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	-0,268	0,392	-0,684	0,495	0,323	3,097
ИЗ: проблемы с управлением временем	0,006	0,458	0,012	0,990	0,331	3,017
Сумма по конструктивным стратегиям	0,070	0,065	1,068	0,287	0,347	2,883
Сумма по деструктивным стратегиям	-0,196	0,069	-2,837	0,005	0,312	3,201
COMT (VM) * Сумма по деструктивным стратегиям	0,086	0,078	1,104	0,271	0,487	2,052
COMT (VV) * Сумма по деструктивным стратегиям	0,160	0,096	1,655	0,100		
COMT (VM) * Сумма по конструктивным стратегиям	0,017	0,076	0,229	0,819	0,521	1,921
COMT (VV) * Сумма по конструктивным стратегиям	0,025	0,091	0,277	0,782		
COMT (VM) * ИЗ: проблемы с управлением временем	0,037	0,560	0,066	0,947	0,462	2,166

	Нестандартный коэффициент (B)	Стандартная ошибка	t	p	Показатели мультиколлинеарности	
					Толерантность	Фактор инфляции дисперсии (VIF)
COMT (VV) * ИЗ: проблемы с управлением временем	-0,449	0,674	-0,666	0,506		
COMT (VM) * ИЗ: внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	-0,043	0,471	-0,091	0,928	0,475	2,105
COMT (VV) * ИЗ: внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	0,152	0,531	0,286	0,775		
COMT (VM) * ИЗ: симптомы толерантности	-1,379	0,815	-1,691	0,093	0,456	2,193
COMT (VV) * ИЗ: симптомы толерантности	-1,839	0,961	-1,913	0,057		
COMT (VM) * ИЗ: симптомы отмены	-0,057	0,587	-0,098	0,922	0,485	2,061
COMT (VV) * ИЗ: симптомы отмены	0,342	0,631	0,542	0,588		
COMT (VM) * ИЗ: компульсивные симптомы	0,841	0,819	1,027	0,306	0,326	3,070
COMT (VV) * ИЗ: компульсивные симптомы	0,828	0,949	0,872	0,384		

Примечание. ИЗ — шкала интернет-зависимости Чена.

Appendix 3
Results of the multiple regression analysis: full model

	Unstan- dardized	Standard Error	t	p	Collinearity Statistics	
					Tole- rance	VIF
COMT (VM)	2.065	1.302	1.586	0.115	0.950	1.053
COMT (VV)	4.001	1.580	2.532	0.012		
IA: Compulsive symptoms	0.062	0.275	0.225	0.823	0.525	1.906
IA: Withdrawal symptoms	-0.663	0.495	-1.339	0.182	0.301	3.320
IA: Tolerance symptoms	0.731	0.697	1.050	0.295	0.296	3.384
IA: Intrapersonal and health problems	-0.268	0.392	-0.684	0.495	0.323	3.097
IA: Time management problems	0.006	0.458	0.012	0.990	0.331	3.017
Sum of constructive strategies	0.070	0.065	1.068	0.287	0.347	2.883
Sum of destructive strategies	-0.196	0.069	-2.837	0.005	0.312	3.201
COMT (VM) * Sum of destruc- tive strategies	0.086	0.078	1.104	0.271	0.487	2.052
COMT (VV) * Sum of destruc- tive strategies	0.160	0.096	1.655	0.100		
COMT (VM) * Sum of construc- tive strategies	0.017	0.076	0.229	0.819	0.521	1.921
COMT (VV) * Sum of construc- tive strategies	0.025	0.091	0.277	0.782		
COMT (VM) * IA: Time management problems	0.037	0.560	0.066	0.947	0.462	2.166
COMT (VV) * IA: Time management problems	-0.449	0.674	-0.666	0.506		
COMT (VM) * IA: Intrapersonal and health problems	-0.043	0.471	-0.091	0.928	0.475	2.105
COMT (VV) * IA: Intrapersonal and health problems	0.152	0.531	0.286	0.775		
COMT (VM) * IA: Tolerance symptoms	-1.379	0.815	-1.691	0.093	0.456	2.193

	Unstan- dardized	Standard Error	t	p	Collinearity Statistics	
					Tole- rance	VIF
COMT (VV) * IA: Tolerance symptoms	-1.839	0.961	-1.913	0.057		
COMT (VM) * IA: Withdrawal symptoms	-0.057	0.587	-0.098	0.922	0.485	2.061
COMT (VV) * IA: Withdrawal symptoms	0.342	0.631	0.542	0.588		
COMT (VM) * IA: Compulsive symptoms	0.841	0.819	1.027	0.306	0.326	3.070
COMT (VV) * IA: Compulsive symptoms	0.828	0.949	0.872	0.384		

Note. IA — Chen Internet Addiction Scale.



**ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации РФ.

Свидетельство о регистрации СМИ: № 1559 от 14 февраля 1991 г.

ISSN 0137-0936. eISSN 2309-9852

Год основания: 1946

Периодичность: 4 раза в год

Адрес редакции: 125009, Москва, ул. Моховая д.11, строение 9,

Факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова

Сайт журнала: <https://msupsyj.ru/>

Электронная почта журнала: vestnik_psy@mail.ru

Подписано в печать 13.04.2026. Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 18,25. Уч.-изд. л. 16,4. Тираж 85 экз. Изд. № 13416. Заказ №

Издательство Московского университета. 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15. Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupublishing.ru. Отд. реализации. Тел.: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com. Сайт Издательства МГУ: <http://msupress.com>

Отпечатано в соответствии с предоставленными материалами в ООО «Амирит». 410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 88. Тел.: 8-800-700-86-33 | (845-2) 24-86-33. E-mail: zakaz@amirit.ru. Сайт: amirit.ru

Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14 Psikhologiya

Lomonosov Psychology Journal

Mass media registration certificate: №1559 dated February, 14. 1991

ISSN 0137-0936. eISSN 2309-9852

Year of establishment: 1946

Publication Frequency: 4 times a year

Editorial office address: The Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, 11 building 9, Mokhovaya street, Moscow 125009, Russian Federation

Web site: <https://msupsyj.ru/>

E-mail: vestnik_psy@mail.ru

Signed for publication on 13.04.2026. Format 60×90/16. Offset paper. Conv. print. sh. 18,25. Publishing sh. 16,4. Circulation 85 copies. Issue No. 13416. Order No.

Moscow University Press. 119991, Moscow, GSP-1, Leninskiye Gory, 1, building 15.

Tel.: +7(495)939-32-91; e-mail: secretary@msupublishing.ru.

Sales department. Tel. +7(495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com

Website of the MSU Publishing House: <http://msupress.com>

Printed in the LLC "Amirit" in accord with provided materials. 410004, Saratov, 88, Chernishevsky Str., Tel.: 8-800-700-86-33 / (845-2) 24-86-33. E-mail: zakaz@amirit.ru. Web: amirit.ru