

ВЕСТНИК
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА ПРОСВЕЩЕНИЯ

ISSN 2949-5113 (print)

2025 / № 2

ISSN 2949-5105 (online)

серия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Название журнала до сентября 2023 г.: Вестник Московского государственного
областного университета. Серия: Психологические науки

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки» включён Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» по следующим научным специальностям: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки); 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки); 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки).

The peer-reviewed journal was founded in 1998

"Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychology" is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into "the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a PhD Candidate or Doctorate Degree" on the following scientific specialties: 5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology (psychological sciences); 5.3.3. Labor psychology, human engineering, cognitive ergonomics (psychological sciences); 5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment (psychological sciences); 5.3.5. Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences). (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation).

ISSN 2949-5113 (print)

2025 / № 2

ISSN 2949-5105 (online)

series

PSYCHOLOGY

BULLETIN
OF FEDERAL STATE UNIVERSITY
OF EDUCATION

Учредитель журнала
«Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки»:
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»

————— Выходит 4 раза в год —————

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Шульга Т. И. — д-р психол. наук, проф., Государственный университет просвещения

Заместитель главного редактора:

Нестерова А. А. — д-р психол. наук, доц., Государственный университет просвещения

Ответственный секретарь:

Филинкова Е. Б. — к. психол. н., доц., Государственный университет просвещения

Члены редакционной коллегии:

Иванников В. А. — академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., заслуженный профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Карабанова О. А. — д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Карри К. — д-р психол. наук, Православный институт святого Иоанна Богослова (г. Москва)

Марцинковская Т. Д. — д-р психол. наук, проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва), Российский государственный гуманитарный университет

Овсяник О. А. — д-р психол. наук, доц., Государственный университет просвещения

Митина Л. М. — д-р психол. наук, проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва)

Слайтер Э. — д-р психол. наук, профессор, Салемский государственный университет (Массачусетс, США)

Утлик Э. П. — д-р психол. наук, проф., Государственный университет управления

Фирсов М. В. — д-р ист. наук, проф., Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова

Шнейдер Л. Б. — д-р психол. наук, проф., Московский педагогический государственный университет

Эрнер И. — д-р психол. наук, проф., Городской университет Нью-Йорка (США)

ISSN 2949-5113 (print)

ISSN 2949-5105 (online)

Рецензируемый научный журнал «Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки» — печатное издание, в котором публикуются статьи российских и зарубежных учёных по общей психологии, социальной психологии, психологии личности, психологии труда, инженерной психологии.

Журнал адресован психологам, докторантам, аспирантам и всем интересующимся достижениями в области психологии и смежных с ней наук.

Журнал «Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73333.

Индекс серии «Психологические науки» по Объединённому каталогу «Пресса России» 40717

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), его текст доступен в научных электронных библиотеках «eLibrary» (www.elibrary.ru) и «КиберЛенинка» (с 2017 г., www.cyberleninka.ru), а также на сайте: www.psymgou.ru

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. — 2025. — № 2. — 154 с.

© Государственный университет просвещения, 2025.

Адрес редакции:

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: sj@guppros.ru

сайт: www.psymgou.ru

Founder of journal
“Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences”
Federal State University of Education

————— Issued 4 times a year —————

Editorial board

Editor-in-chief:

T. I. Shulga – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Federal State University of Education

Deputy editor-in-chief:

A. A. Nesterova – PhD in Psychology, Assoc. Prof., Federal State University of Education

Executive secretary:

Y. B. Filinkova – PhD in Psychology, Assoc. Prof., Federal State University of Education

Members of Editorial Board:

V. A. Ivannikov – Full member (academician) of the Russian Academy of Education, honored professor

O. A. Karabanova – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Lomonosov Moscow State University

Ch. Currie – PhD in Psychology, Orthodox Institute of Saint John the Divine (Moscow)

T. D. Martsinkovskaya – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow); Russian State University for the Humanities

O. A. Ovsyanik – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Federal State University of Education

L. M. Mitina – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow)

E. Slayter – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Salem State University (Massachusetts, USA)

E. P. Utlik – Dr. Sci. (Psychology), Prof., State University of Management

M. V. Firsov – Dr. Sci. (History), Prof., I. M. Sechenov First Moscow State Medical University

L. B. Shneider – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Moscow State Pedagogical University (Moscow)

I. Earner – PhD in Psychology, Prof., City University of New York (USA)

ISSN 2949-5113 (print)

ISSN 2949-5105 (online)

The reviewed scientific journal “Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences” is a printed edition that publishes articles of Russian and foreign scientists about general psychology, social psychology, personality psychology, labor psychology, and engineering psychology.

The journal is addressed to psychologists, doctoral students, PhD students and all those interested in achievements in psychology and related sciences.

The journal “Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences” is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (mass media registration certificate No. FS 77-73333).

Index of series “Psychology” according to the Union catalog “Press of Russia” 40717

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, and its full texts are available through scientific electronic libraries “eLibrary” (www.elibrary.ru) and “CyberLeninka” (since August 2017; www.cyberleninka.ru), as well as on the journal's site: www.psymgou.ru.

When citing, the reference to the journal is required. All publications are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY).

The authors bear all the responsibility for the content of their papers.

The opinion of the Editorial Board of the journal does not necessarily coincide with that of the authors. Manuscripts are not returned.

Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences. – 2025. – no. 2. – 154 p.

© Federal State University of Education, 2025.

The Editorial Board address:

10A build. 2 Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (495) 780-09-42 (add. 6101)

e-mail: sj@guppros.ru

site: www.psymgou.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Басина Т. А.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностных характеристик осуждённых женщин 6
- Зекерьяев Р. И.* Психологические особенности эмоциональной направленности личности с различным уровнем склонности к академической прокрастинации. . . 21
- Мишина М. М., Мурсалыева Г. М.* Психолого-педагогическая программа «траектория духовности» как эффективный инструмент в профессиональной деятельности педагогов образовательных учреждений. 34

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Данилова А. А., Куба Е. А.* Субъективное благополучие и представления молодёжи о влиянии COVID-19 на жизнь и здоровье в период постковид. 47
- Кузнецова Д. А.* Представления курсантов о способах решения конфликтов и возможности их изменений в процессе развития конфликтологической компетентности 64
- Нестерова А. А., Косолапова А. В.* Роль сепарации от родителей в формировании жизнеспособности: исследование гендерных различий у молодёжи. 75
- Шульга Т. И.* Удовлетворённость взаимоотношениями и потребностью в принадлежности подростков с родителями в условиях цифровизации 91

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Андреева А. Д., Данилова Е. Е.* Феномен ответственности в коллективном и индивидуальном сознании учащейся молодёжи и взрослых 106

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА

- Булгаков А. В., Носс И. Н., Булгакова Е. А.* Взаимосвязь символов/знаков и ценностей-смыслов у групповых субъектов жизнедеятельности как элемент социальной ментальности. 123
- Мусатова О. А., Кулешова Л. Н., Секач М. Ф.* Формирование личностно-профессиональных качеств медиатора в инклюзивной образовательной среде вуза 136

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- T. Basina.** The Relationship Between Emotional Intelligence and Personal Characteristics of Convicted Women6
- R. Zekeriaev.** Psychological Features of Emotional Orientation of Person with Different Levels of Propensity to Academic Procrastination21
- M. Mishina, G. Mursalyeva.** Psychological and Pedagogical Program “Trajectory of Spirituality” as an Effective Tool in the Professional Activities of Teachers of Educational Institutions.....34

SOCIAL PSYCHOLOGY, POLITICAL AND ECONOMIC PSYCHOLOGY

- A. Danilova, E. Kuba.** Subjective Well-Being and Perception of Youth about the Impact of COVID-19 on Life and Health in the Post-Covid Period.....47
- D. Kuznetsova.** Students' Ideas About Ways of Resolving Conflicts and the Possibility of Changing Them in the Process of Developing Conflict Competence64
- A. Nesterova, A. Kosolapova.** The Role of Parental Separation in the Development of Resilience: A Study of Gender Differences among Youth75
- T. Shulga.** Satisfaction With Relationships, Interactions, and the Need for Belonging Between Adolescents and Their Parents in the Context of Digitalization91

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

- A. Andreeva, E. Danilova.** The Phenomenon of Responsibility in the Collective and Individual Consciousness of Students and Adults.....106

LABOR PSYCHOLOGY, HUMAN ENGINEERING, COGNITIVE ERGONOMICS

- A. Bulgakov, N. Noss, E. Bulgakova.** The Relationship Between Symbols/Signs and Values-Meanings in Group Subjects of Life Activity as an Element of Social Mentality123
- O. Musatova, L. Kuleshova, M. Sekach.** Formation of Personal and Professional Qualities of a Mediator in an Inclusive Educational Environment of a University.....136

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-6-20

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСУЖДЁННЫХ ЖЕНЩИН

Басина Т. А.

*Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний
Российской Федерации, г. Вологда, Российская Федерация*

e-mail: tat-basina25@yandex.ru

Поступила в редакцию 31.01.2025

После доработки 10.02.2025

Принята к публикации 11.02.2025

Аннотация

Цель. Описать особенности взаимосвязи между компонентами эмоционального интеллекта осуждённых женщин и их личностными особенностями.

Процедура и методы. В исследовании приняли участие 60 осуждённых ФКУ ИК-18 ГУФСИН России по Пермскому краю. Использовались следующие методы: психодиагностические методы (тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (13 PF), опросник Х. Шмишека), методы статистической обработки данных (расчёт коэффициента корреляции Спирмена).

Результаты. Выявлено, что осуждённым женщинам, имеющим низкий уровень эмоционального интеллекта, свойственны такие личностные особенности, как низкий уровень эмпатии, конфликтность, тревожность, повышенная эмоциональная возбудимость, подозрительность, осторожность и низкая активность.

Теоретическая и/или практическая значимость. Полученные результаты исследования могут быть использованы практическими психологами в ходе сопровождения процесса адаптации и ресоциализации осуждённых в общество.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, личностные характеристики, осуждённые женщины, незаконный оборот наркотиков

Для цитирования: Басина Т. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностных характеристик осуждённых женщин // Вестник Государственного психологического университета. Серия: Психологические науки. 2025. №2. С. 6–20. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-6-20

Original research article

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF CONVICTED WOMEN

T. Basina

*Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service
of the Russian Federation, Vologda, Russian Federation*

e-mail: tat-basina25@yandex.ru

Received by the editorial office 31.01.2025

Revised by the author 10.02.2025

Accepted for publication 11.02.2025

Abstract

Aim. To describe the features of the relationship between the components of the emotional intelligence of convicted women and their personal characteristics.

Methodology. The study involved 60 convicts of the Federal Penitentiary Institution IK-28 of the Federal Penitentiary Service of Russia in the Perm Region. The following methods were used: psychodiagnostic methods (D. V. Lyusin's emotional intelligence test, R. Kettel's multifactorial personality questionnaire (13 PF), H. Shmishek's questionnaire), statistical data processing methods (calculation of the Spearman correlation coefficient).

Results. It was revealed that convicted women with a low level of emotional intelligence are characterized by such personality traits as low empathy, conflict, anxiety, increased emotional excitability, suspicion, caution and low activity.

Research implications. The obtained research results can be used by practical psychologists in the course of accompanying the process of adaptation and re-socialization of convicts into society.

Keywords: emotional intelligence, personal characteristics, convicted women, drug trafficking

For citation: Basina, T. A. (2025). The relationship between emotional intelligence and personal characteristics of convicted women. In *Bulletin of State University of Education. Psychological sciences*, 2, 6–20. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-6-20

Введение

Уголовно-исполнительная система призвана осуществлять не только исполнение наказаний, но и охрану здоровья осуждённых. Получение психологической помощи относится к перечню прав осуждённых, которым

они могут воспользоваться по своему желанию. Задача психологической службы учреждения заключается в обеспечении адаптации осуждённых к условиям лишения свободы, помощь в решении их психологических проблем в период отбывания наказания и под-

готовка осуждённых к освобождению. От эффективности психологического сопровождения во многом зависит успешность постпенитенциарной probation. Нахождение в местах лишения свободы для многих осуждённых является стрессом, что отражается в первую очередь на их эмоциональной сфере и приводит к снижению настроения, депрессивным состояниям, повышению тревожности. Особую важность при этом приобретает исследование эмоционального интеллекта личности.

Эмоциональный интеллект – это «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [24, p. 210–211]. Развитие этих способностей обеспечивает эффективное межличностное взаимодействие и успешность человека. В большинстве исследований подчёркивается, что развитый эмоциональный интеллект обеспечивает поддержание общего психологического благополучия и успешную адаптацию человека в быстроменяющемся современном мире. Изучение взаимосвязей эмоционального интеллекта с другими характеристиками личности позволяет лучше понять, каким образом развитие способностей распознавания эмоции приводит к изменению личностных характеристик человека.

Понятие эмоционального интеллекта изучалось такими зарубежными учёными, как Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Гоулман, Р. Бар-Он и др. [6; 7; 23; 24; 25]. Одним из первых упоминал об эмоциональном интеллекте Дж. Гилфорд, рассматривая его как разновидность социального интеллекта [22]. В отече-

ственной психологии термин «эмоциональный интеллект» использовался И. Н. Андреевой, Г. Г. Гарсковой, О. В. Живицкой, Д. В. Люсиным, М. А. Манойловой и др. [15]. Ряд учёных выделяют в нём четыре составляющие: эмоциональное восприятие, способность рассуждать, используя эмоции, способность понимать эмоции и способность управлять ими [8; 24]. Каждая из этих составляющих реализуется на уровне межличностного и внутриличностного взаимодействия. Современные исследования и психологическая практика свидетельствуют о том, что эмоциональный интеллект можно рассматривать в качестве прогностического критерия оценки эффективности адаптации в затруднённых условиях и толерантности в межличностном взаимодействии [16; 17].

Установлены некоторые взаимосвязи эмоционального интеллекта с личностными характеристиками. Исследования показывают, что люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта обычно обладают развитой эмпатией, успешнее разрешают конфликты и преодолевают разногласия в отношениях [20]. По мнению С. В. Фроловой и И. Ю. Елькиной, эмоциональный интеллект играет ключевую роль в управлении стрессом и адаптации к изменениям. Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта чаще используют адаптивные стратегии совладания со стрессом, а также лучше контролируют свои эмоции [18]. Кроме того, они обычно имеют более высокий уровень психологического благополучия и удовлетворённости жизнью [9].

В исследованиях установлено, что эмоциональный интеллект связан с та-

кими личностными характеристиками, как эмоциональная стабильность и тревожность (Л. А. Дикая, В. А. Егорова, Ю. В. Обухова), аспекты самоактуализации (О. В. Юрьева), лидерство (О. В. Белоконь), стрессоустойчивость (Н. Н. Демиденко, Л. А. Дубровина, О. В. Пирожкова), академическая успешность (Ю. А. Кочетова) и др. [2; 4; 5; 11; 21].

Согласно данным исследований, эмоциональный интеллект осуждённых отличается низким уровнем сформированности разных его компонентов (Т. А. Басина, М. Н. Бочкова, М. В. Овсянникова, М. А. Черкасова) [1; 3; 16; 17; 19]. При этом большинство исследований посвящено изучению осуждённых мужского пола, эмоциональный интеллект женщин и его взаимосвязи изучены явно недостаточно [1; 16].

Попадание в места лишения свободы закрепляет полученные взаимосвязи личностных черт с эмоциональным интеллектом. По мнению М. В. Минстер, И. И. Кутлубаева, женщины считаются сложным контингентом из-за высокой эмоциональности, большей подверженности пенитенциарному стрессу, более высокой частоте депрессивных состояний [12; 14]. В исследованиях отмечается импульсивность женщин, но в то же время апатичность и склонность к безразличию к собственной судьбе [10; 13]. При этом стоит отметить, что психологические особенности женщин, осуждённых за преступления, связанные с незаконным оборотом наркотических веществ, в литературе практически не представлены.

Таким образом, на личностные особенности осуждённых женщин влияют условия содержания в учреждении.

Социальная изоляция и ограниченные социальные взаимодействия оказывают существенное влияние на проявления эмоционального интеллекта. Ограниченные ресурсы и ограниченный доступ к поддержке могут привести к недостаточной эмоциональной регуляции, что снижает эмоциональный интеллект и влияет на связанные с ним черты личности.

Результаты исследования и их обсуждение

Для проверки характера взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и личностными характеристиками осуждённых женщин нами было проведено эмпирическое исследование на базе исправительного учреждения ФКУ ИК-18 ГУФСИН России по Пермскому краю. В исследовании приняли участие 48 осуждённых женского пола. Возрастной диапазон опрошенных осуждённых – от 30 до 45 лет, осуждённые за преступления, связанные с незаконным оборотом наркотических веществ. Для изучения эмоционального интеллекта использовалась методика Д. В. Люсина, для изучения личностных характеристик – методика Р. Кеттелла (13 PF) и опросник Х. Шмишека.

Распределение показателей эмоционального интеллекта в группе осуждённых представлено на рисунке 1.

Анализируя данные рисунка 1, можно сделать вывод о том, что в обследуемой группе осуждённых женщин преобладают высокие показатели по шкалам, связанным с межличностным (67%) и внутриличностным (58%) пониманием эмоций. Способность к пониманию эмоций в целом находится на высоком уровне у 62,5% опрошенных.

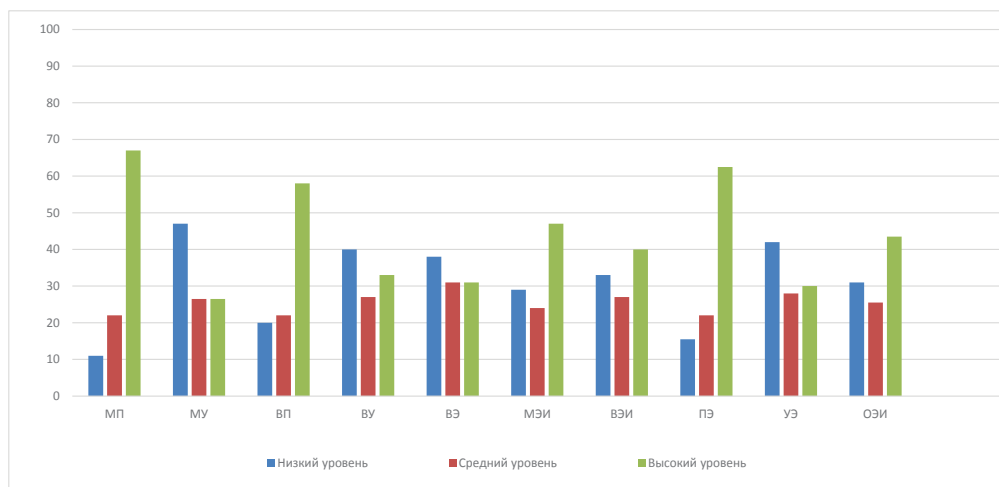


Рис. 1 / Fig. 1. Распределение показателей эмоционального интеллекта среди опрошенных женщин / Distribution of indicators of emotional intelligence among the surveyed women

Источник: данные автора.

Почти половина испытуемых (47%) имеют высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта. Низкий уровень преобладает по показателям, связанным с управлением эмоциями. Так, почти половина опрошенных (47%) имеет низкий уровень управления чужими эмоциями, 40% – низкий уровень управления собственными эмоциональными состояниями.

Преобладающий общий уровень эмоционального интеллекта в группе опрошенных – высокий. Он отмечен у 43,5% женщин. Однако низкий уровень общего эмоционального интеллекта встречается у третьей части опрошенных (31%).

Таким образом, в результате исследования было установлено, что женщины, осуждённые за преступления, связанные с незаконным оборотом наркотиков, отличаются высоким уровнем понимания эмоций и низким уровнем управления эмоциями. Они хорошо распознают собственные эмо-

циональные состояния и чувствительны к эмоциям других, но при этом отличаются низким самоконтролем, не могут скрывать собственные эмоции, долго им поддаются и плохо управляют эмоциями других людей, не учитывают их в межличностных отношениях, что может затруднять межличностное взаимодействие.

Результаты изучения акцентуаций характера по методике Х. Шмишека представлены на рис. 2.

По результатам, представленным на рисунке 2, мы можем отметить, что высокий уровень выраженности акцентуаций преобладает по шести шкалам из десяти, имеющихся в методике. В исследуемой группе преобладают высокие показатели в демонстративной, застревающей, дистимической, циклотимической, аффективно-экзальтированной, эмотивной акцентуациях характера. Данные акцентуации встречаются у большей части опрошенных.

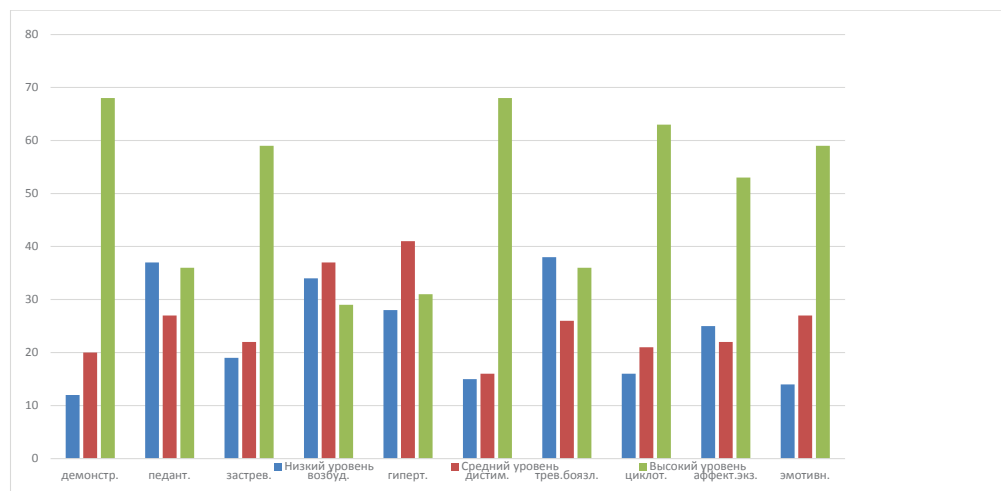


Рис. 2 / Fig. 2. Распределение показателей акцентуаций характера в исследуемой группе / Distribution of character accentuation indicators in the study group

Источник: данные автора.

Преобладающими у опрошенных женщин являются демонстративная и дистимическая акцентуации. Они свойственны двум третям осуждённых (68%). Испытуемые отличаются артистичностью, демонстративностью, склонностью к манипулированию, завистливостью, ревнивостью к чужим успехам, жадной вниманием окружающих, при этом пессимистическим настроением, замкнутостью, пассивностью.

63% опрошенных часто проявляют циклотимическую акцентуацию, что выражается в чередовании периодов повышенного и пониженного настроения. Во время фазы повышенного настроения у них могут наблюдаться вспышки гнева и конфликтность. В период спада проявляются апатия, вялость, непоследовательность действий и чрезмерная обидчивость. С учётом предыдущих данных можно предположить, что у обследуемых преобладает чаще пониженное настроение.

Чуть больше половины опрошенных (59%) имеют высокий уровень выраженности застревающей и эмотивной акцентуаций, что характеризует их как обидчивых, настойчивых и упрямых, ориентированных на собственные цели, а не на цели группы, ранимых и зависимых от внешних условий и взаимоотношений со значимыми людьми, трудно переживающих неудачи.

У 53% опрошенных преобладает высокий уровень аффективно-экзальтированной акцентуации, что указывает на лабильность их эмоциональных состояний, лёгкость возникновения сильных эмоций и склонность к эмоциональным крайностям. В периоды подавленности такие женщины вспыльчивы, агрессивны и конфликтны.

Таким образом, согласно данным методики Х. Шмишека, опрошенные женщины характеризуются такими особенностями личности, как настойчивость, пессимизм, ранимость, вспыльчивость, обидчивость, зависть.

ливость, конфликтность, преобладание пониженного настроения, склонность к манипулированию.

Результаты изучения личностных особенностей по методике многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (форма 13PF) представлены на рисунке 3.

По данным рисунка 3 можно сделать вывод, что у женщин, осуждённых за преступления в сфере незаконного оборота наркотиков, преобладает высокий уровень выраженности таких черт личности, как эмоциональная чувствительность, доминантность, подозрительность, напряжённость, независимость, восприимчивость к новому, тревожность. Так, более трети осуждённых (68%) демонстрируют высокий уровень эмоциональной чув-

ствительности, что несколько противоречит данным, полученным по методике Д. В. Люсина. Полученные результаты можно объяснить тем, что осуждённые хорошо понимают эмоциональные состояния и в этом плане им помогает эмоциональная восприимчивость, способность к сопереживанию и пониманию других людей, при этом они плохо управляют эмоциями, что сказывается на показателях общего уровня эмоционального интеллекта.

Более половины осуждённых (59%) имеют высокий уровень подозрительности, осторожности, отличаются доминантностью и самоуверенностью, мужскими чертами характера, высокой напряжённостью и взвинченностью, импульсивностью в поведении, склонны к агрессии, конфликтным

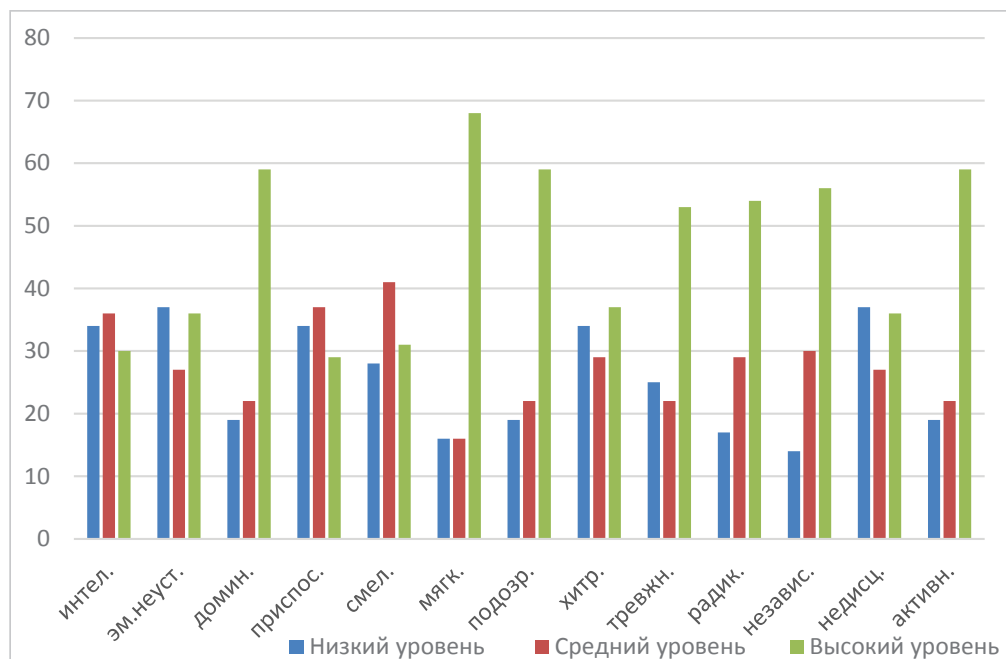


Рис. 3 / Fig. 3. Распределение выраженности личностных особенностей по уровням в исследуемой группе / The distribution of the severity of personality traits by levels in the study group

Источник: данные автора.

ситуациям и асоциальным поступкам. Чуть реже встречаются у опрошенных женщин (53-56%) высокий уровень независимости, ориентация на собственное мнение, при этом в эмоциональной сфере – чувствительность, впечатлительность и эмоциональная лабильность, склонность к тревожности, депрессивность и пессимизм.

Таким образом, по результатам методики Р. Кеттела, опрошенные характеризуются такими личностными особенностями, как повышенная чувствительность, тревожность, но при этом независимость, самоуверенность, авторитарность, критическая настроенность, самостоятельность, высокая напряжённость.

Для установления характера взаимосвязи между компонентами эмоционального интеллекта и личностными характеристиками осуждённых мы использовали статистический метод корреляционного анализа Спирмена. Значимые взаимосвязи представлены в таблице 1.

В результате были установлены значимые отрицательные корреляци-

онные связи между общим уровнем эмоционального интеллекта и такими акцентуациями характера осуждённых, как тревожно-боязливый тип, возбудимый, педантичный тип, а также положительная связь с циклотимическим типом акцентуации.

Полученные взаимосвязи показывают, что чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ниже уровень тревожности, возбудимости и склонности к педантичности, возможна частая смена настроения и активности у осуждённых. Осуждённые с высоким уровнем эмоционального интеллекта характеризуются низким уровнем тревожности и неуверенности в себе, некоторой безответственностью, но самоконтролем, низкой импульсивностью и конфликтностью, любят изменения и легко могут к ним приспособиться, общительны, находчивы в стрессовых ситуациях, терпимы к окружающим.

Осуждённые же с низким уровнем эмоционального интеллекта отличаются, наоборот, высокой тревожностью и низкой самооценкой, резкостью и гру-

Таблица 1 / Table 1

Значимые корреляционные связи между компонентами эмоционального интеллекта и типами акцентуаций характера испытуемых / Significant correlations between the components of emotional intelligence and the types of character accentuation of the subjects

ЭИ	Тип акцентуаций характера						
	тревожн.	циклотим.	возбуд.	педант.	застрев.	эмотивн.	афф.-экз.
1. ОЭИ	-0,8**	0,8**	-0,6**	-0,5**			
2. МЭИ	-0,33*						
3. ВЭИ		0,3*		-0,31*			
4. ПЭ		0,3*		-0,45**			
5. УЭ	-0,4**			0,4**	-0,5**	-0,47**	0,63**

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Источник: данные автора.

бостью, раздражительностью, агрессивностью, излишней аккуратностью и приверженностью к порядку, стремлением постоянно контролировать ситуацию и низким самоконтролем, могут проявлять резкие вспышки плохого настроения. Согласно результатам методики «ЭмИн» Д. В. Люсина, подобные личностные особенности встречаются у 31% опрошенных женщин, осуждённых за преступления в сфере незаконного оборота наркотиков.

Расчёт взаимосвязи между другими показателями эмоционального интеллекта и акцентуациями характера осуждённых показал наличие значимых обратных корреляционных связей межличностного эмоционального интеллекта и тревожной акцентуации характера осуждённых женщин, внутриличностного эмоционального интеллекта с педантичной и циклотимической акцентуациями. Понимание эмоций осуждённых отрицательно взаимосвязано с педантичностью и положительно с циклотимической акцентуацией характера, то есть чем лучше осуждённые понимают эмоции, тем они менее требовательны к порядку, но склонны к перепадам настроения.

Способность к управлению эмоциями отрицательно связано с застреванием, возбудимостью, тревожностью и эмоциональностью, а положительно – с педантичностью и аффективной экзальтированностью. Чем хуже осуждённые управляют эмоциями, тем выше их тревожность, эмоциональность, возбудимость и обидчивость. Учитывая тот факт, что управление эмоциями находится на низком уровне у 42% опрошенных, можно предположить, что в их поведении часто проявляются описанные черты личности.

Расчёт коэффициента корреляции между отдельными параметрами эмоционального интеллекта осуждённых женщин и их личностными чертами по методике Р. Кеттелла показал наличие большого количества взаимосвязей. Значимые взаимосвязи представлены в табл. 2.

Больше всего выявлено взаимосвязей управления эмоциями с личностными характеристиками, такими как интеллект, эмоциональная устойчивость, принципиальность, эмоциональная чувствительность, тревожность и высокий контроль эмоций осуждённых женщин.

Таблица 2 / Table 2

Значимые корреляционные связи между компонентами эмоционального интеллекта и личностными характеристиками испытуемых / Significant correlations between the components of emotional intelligence and the personal characteristics of the subjects

	В	С	Е	Г	И	Л	О	Q1	Q2	Q3	Q4
1. ОЭИ	0,6**	0,7**			0,7**	-0,8**	-0,6**				0,7**
2. МЭИ	0,3*	0,4**			0,3*	-0,3*		0,3*			
3. ВЭИ			0,5**						-0,4**		0,3*
4. ПЭ						-0,4**	-0,4**				0,3*
5. УЭ	0,5**	0,6**		0,5**	0,6**		-0,7**			0,6**	

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Источник: данные автора.

Способность к пониманию эмоций осуждённых связана с подозрительностью, тревожностью и высокой активностью. Обнаружены взаимосвязи внутриличностного эмоционального интеллекта с доминантностью, независимостью и высокой активностью. Межличностный эмоциональный интеллект женщин, осуждённых за преступления в сфере незаконного оборота наркотических средств, оказался взаимосвязан с эмоциональной устойчивостью, интеллектуальностью, мягкостью, подозрительностью, тягой к новому.

В целом, выявлены значимые обратные корреляционные взаимосвязи между общим уровнем эмоционального интеллекта и такими личностными характеристиками, как подозрительность и тревожность, и прямая взаимосвязь с эмоциональной чувствительностью, напряжённостью, интеллектуальностью и эмоциональной устойчивостью осуждённых. Полученные взаимосвязи показывают, что чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ниже уровень подозрительности и тревожности у осуждённых и выше эмоциональная чувствительность, эмоциональная устойчивость, уровень интеллекта и активность.

Исходя из полученных результатов, женщины, осуждённые за преступления, связанные с незаконным оборотом наркотических веществ, с высоким уровнем эмоционального интеллекта отличаются уживчивостью, спокойствием, уверенностью в себе, они легко ладят с другими людьми, проявляют к ним чувствительность, эмоционально стабильны, активны в деятельности и имеют высокий уровень интеллекта.

Осуждённые с низким уровнем эмоционального интеллекта, наоборот, будут характеризоваться как подозрительные, эгоистичные, осторожные, тревожные, вспыльчивые, ленивые, чётские к другим людям. Полученные данные свидетельствуют о том, что такие женщины могут столкнуться с трудностями в контроле своих эмоций и импульсивностью, что может привести к конфликтам. У них возможны трудности в социальной адаптации из-за неспособности эффективно справляться со стрессовыми ситуациями. Кроме того, женщины могут испытывать сложности в решении интеллектуальных задач, что затрудняет их взаимодействие с окружающими.

Таким образом, согласно результатам исследования, было выявлено, что женщины, осуждённые за преступления в сфере незаконного оборота наркотиков, имеющие низкий уровень эмоционального интеллекта, отличаются низким уровнем общего интеллекта, низкой эмоциональной чувствительностью, высокой тревожностью и низкой активностью, высокой подозрительностью, плохим эмоциональным контролем, низкой эмоциональной устойчивостью. Установленные взаимосвязи показывают, что низкий уровень эмоционального интеллекта может сочетаться с трудностями в социальной адаптации и установлении межличностных отношений с другими людьми, склонностью к конфликтам и безразличию к окружающим, высокой тревожностью.

Полученные результаты позволяют понять профиль личности осуждённых женщин, что может быть полезным для разработки программ реабилитации и ресоциализации осуждённых в

общество через развитие у них компонентов эмоционального интеллекта. Выявленные взаимосвязи позволяют предположить, что повышение уровня эмоционального интеллекта и развитие его компонентов у осуждённых женщин может иметь положительное влияние не только на их межличностные отношения, но и на формирование позитивных качеств личности.

Заключение

В результате исследования было установлено, что у женщин, осуждённых за преступления в сфере незаконного оборота наркотических веществ, преобладает высокий уровень понимания эмоциональных состояний, но низкий уровень управления эмоциями, как своими, так и чужими. Треть опрошенных испытывают сложности с самоконтролем нежелательных эмоций, отличаются повышенной возбудимостью и импульсивностью. Выявлено, что у трети опрошенных женщин преобладает низкий уровень развития эмоционального интеллекта в целом. Полученные данные указывают на то, что осуждённые испытывают трудности с поддержанием положительных эмоций, плохо справляются с негативными переживаниями, имеют низкую устойчивость к фрустрации, не способны выражать негативные эмоции без всплеска агрессии, демонстрируют внутреннюю и внешнюю агрессию, а также страдают от социальной тревожности, что может приводить к конфликтам.

В исследовании также установлено, что у опрошенных преобладают такие личностные характеристики, как высокая чувствительность, злопамятность, конфликтность, тревожность,

депрессивность, подозрительность, самоуверенность, стремление к новому, демонстративность. Возможно, полученные результаты связаны с характером совершённых данной исследуемой группой преступлений. Выявленные личностные характеристики могут негативно отражаться на жизни осуждённых женщин в местах лишения свободы, препятствовать их успешной ресоциализации в общество.

Личностные особенности осуждённых женщин взаимосвязаны с уровнем их эмоционального интеллекта. Так, осуждённые женщины с низким уровнем эмоционального интеллекта будут иметь низкий уровень эмпатии, проявлять конфликтность, эмоциональную возбудимость, тревожность, подозрительность и осторожность, низкую активность в труде и культурно-досуговой деятельности. Женщины, осуждённые за преступления в сфере незаконного оборота наркотиков, имеющие высокий уровень эмоционального интеллекта, отличаются высокой чувствительностью, доверчивостью, эмоциональной устойчивостью, большей уверенностью в себе, высокой активностью и высоким уровнем интеллекта, что позволяет им успешнее справляться с проблемными ситуациями и эффективнее решать повседневные задачи.

Полученные результаты исследования могут использоваться в психологической работе с женщинами, осуждёнными за преступления в сфере незаконного оборота наркотиков. В качестве рекомендаций можно предложить оказывать дополнительную эмоциональную поддержку женщинам с низким уровнем эмоционального интеллекта, привлекать их к участию в творческих мероприятиях, досуговой

деятельности, чаще хвалить, не переводить в другой отряд без крайней необходимости и привлекать их к участию в групповых психокоррекционных мероприятиях.

Задачи психокоррекции могут быть направлены на развитие у осуждённых способностей к управлению собственными эмоциональными состояниями, что будет способствовать повышению общего уровня их эмоционального интеллекта и коррекции негативных личностных особенностей, связанных с ними. Через развитие самоконтроля, навыков эмпатии, внимания к эмоци-

ях окружающих, заботу о собственном эмоциональном состоянии осуждённые женщины смогут повысить свой эмоциональный интеллект и развить связанные с ним личностные особенности, такие как уверенность в себе, низкая тревожность, эмоциональная устойчивость, вера другим людям. Полученные результаты могут способствовать снижению числа конфликтов и улучшению межличностных отношений в коллективах осуждённых, повышению общего уровня психологического благополучия личности и успешности в жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басина Т. А. Особенности эмоционального интеллекта осуждённых женщин // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85. Ч. 3. С. 403–407.
2. Белоконов О. В. Эмоциональный интеллект и феномен лидерства: эксперимент «Строим вместе» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 3. С. 137–144.
3. Бочкова М. Н. Эмоциональный интеллект и креативность: связь и взаимодействие на примере разных категорий осуждённых // Психология и право. 2020. Т. 10. № 1. С. 92–102. DOI: <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100108>.
4. Демиденко Н. Н., Борисова С. В. Стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект как базовые компетентностью характеристики личности субъекта профессиональной деятельности продаж // Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство. Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 20-летию факультета психологии и социальной работы (Тверь, 29–31 мая 2014 года). Тверь: Тверской государственный университет, 2014. С. 157–164.
5. Дикая Л. А., Обухова Ю. В., Егорова В. А. Особенности взаимосвязей эмоционального интеллекта и личностных черт у социально активных студентов // Российский психологический журнал. 2020. № 4. Т. 17. №4. С. 34–48.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А. П. Исаева. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 544 с.
7. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Паблишерз, 2023. 301 с.
8. Ишадова Дж. М., Нурмырадова Ч. Ш., Гелдиева С. К. Эмоциональный интеллект: как мы воспринимаем, оцениваем, выражаем и контролируем эмоции // Вестник науки. 2023. № 5 (62). С. 518–523.
9. Кобазова Ю. В. Эмоциональный интеллект и психологическое благополучие студентов педагогических специальностей ТИ(Ф) СВФУ // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 5А. С. 47–55. DOI: 10.34670/AR.2022.13.65.008.

10. Кораблева А. С. Психологические особенности личности осуждённых женщин // Евразийская педагогическая конференция: сборник статей IV Международной научно-практической конференции (Пенза, 15 ноября 2019 года). Пенза: Наука и Просвещение, 2019. С. 168–170.
11. Кочетова Ю. А. Эмоциональный интеллект старших подростков: монография. М.: МГППУ, 2021. 104 с.
12. Кутлубаев И. И. Личность осуждённых женщин // Молодой учёный. 2020. № 11 (301). С. 120–122.
13. Максимова Р. В. Теоретические подходы к пониманию психологических особенностей женщин, осуждённых повторно // 2023. NovaInfo. №137. С. 174–176.
14. Минстер М. В. Пенитенциарный стресс у женщин и его отрицательное воздействие на процесс исправления // Вестник Кузбасского института. 2019. № 2 (39). URL: <https://ki.fsin.gov.ru/vestnik> [сайт] (дата обращения: 29.01.2025).
15. Наймушина Л. М. История становления понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке // Педагогика: история, перспективы. 2020. № 4. С. 63–71.
16. Овсянникова М. В. Психологические проблемы изучения и повышения эмоционального интеллекта осуждённых женского пола, отбывающих наказание в исправительных колониях: монография. Рязань: Коняхин А. В., 2020. 180 с.
17. Овсянникова М. В., Поздняков В. М. Динамика и детерминация эмоционального интеллекта у осуждённых женского пола, отбывающих наказание в исправительных колониях // Вестник Московского университета МВД России. 2019. № 5. С. 283–290.
18. Фролова С. В., Елькина И. Ю. Особенности эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов медицинских специальностей // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 5А. С. 145–154. DOI: 10.34670/AR.2021.93.34.016.
19. Черкасова М. А. Особенности эмоционального интеллекта у мужчин, осуждённых за насильственные виды преступлений // Пенитенциарная наука. 2019. № 3. С. 422–427.
20. Эделева Е. М. Эмоциональный интеллект и его роль в межличностных отношениях // Вестник науки. 2024. № 11 (80). С. 834–840.
21. Юрьева О. В. Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2019. № 1. С. 55–65.
22. Якимова З. В. Эмоциональный интеллект в деятельности сотрудников органов внутренних дел // АНИ: педагогика и психология. 2020. № 4 (33). С. 412–419.
23. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) (Модель эмоционально-социального интеллекта (ESI) Бар-Она) // Psicothema. 2006. № 18. С. 13–25.
24. Salovey P. Emotional intelligence (Эмоциональный интеллект) // Imagination, Cognition and Personality. 1990. № 9. С. 185–211.
25. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0 (Измерение эмоционального интеллекта с помощью MSCEIT V2.0) // Emotion. 2003. № 3. № 1. С. 97–105.

REFERENCES

1. Basina, T. A. (2024). Features of emotional intelligence of convicted women. In: *Problems of modern pedagogical education*, 85, pt. 3, 403–407 (in Russ.).
2. Belokon, O. V. (2008). Emotional intelligence and the phenomenon of leadership: the “Building Together” experiment. In: *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 5 (3), 137–144 (in Russ.).

3. Bochkova, M. N. (2020). Emotional intelligence and creativity: connection and interaction using the example of different categories of convicts. In: *Psychology and Law*, 2020, 10 (1), 92–102 (in Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100108>.
4. Demidenko, N. N. & Borisova, S. V. (2014). Stress resistance and emotional intelligence as basic competence characteristics of the personality of the subject of professional sales activity. In: *Psychology of labor and management in modern Russia: organization, leadership and entrepreneurship. Proceedings of the International scientific and practical conference dedicated to the 20th anniversary of the Faculty of Psychology and Social Work (Tver, May 29-31, 2014)*. Tver, Tver State University publ., 2014, pp. 157–164 (in Russ.).
5. Dikaya, L. A., Obukhova, Yu. V. & Egorova, V. A. (2020). Features of the relationship between emotional intelligence and personality traits in socially active students. In: *Russian Psychological Journal*, 4 (17), 34–48 (in Russ.).
6. Goleman, D. (2016). *Emotional Intelligence: Why It May Matter More Than IQ*. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber publ. (in Russ.).
7. Goleman, D., Boyatzis, R. & Makkm, E. (2023). *Emotional Leadership: The Art of Managing People Based on Emotional Intelligence*. Moscow: Alpina Publishers
8. Ishadova, J. M., Nurmuradova, Ch. Sh. & Geldieva, S. K. (2023). Emotional Intelligence: How We Perceive, Evaluate, Express and Control Emotions. In: *Science Bulletin*, 5 (62), 518–523.
9. Kobazova, Yu. V. (2022). Emotional intelligence and psychological well-being of students of pedagogical specialties of the TI(F) of NEFU. In: *Psychology. Historical and critical reviews and modern research*, 11 (5A), 47–55 (in Russ.). DOI: 10.34670/AR.2022.13.65.008.
10. Korableva, A. S. (2019). Psychological characteristics of the personality of convicted women. In: *Eurasian Pedagogical Conference: collection of articles from the IV International Scientific and Practical Conference (Penza, November 15, 2019)*. Penza, Science and Education publ., pp. 168–170 (in Russ.).
11. Kochetova, Yu. A. (2021). *Emotional intelligence of older adolescents: monograph*. Moscow, Moscow State Pedagogical University publ. (in Russ.).
12. Kutlubaev, I. I. (2020). Personality of convicted women. In: *Young scientist*, 11 (301), 120–122 (in Russ.).
13. Maksimova, R. V. (2023). Theoretical approaches to understanding the psychological characteristics of women convicted again. In: *NovaInfo*, 137, 174–176 (in Russ.).
14. Minster, M. V. (2019). Penitentiary stress in women and its negative impact on the correction process. In: *Bulletin of the Kuzbass Institute*, 2 (39). Available at: <https://ki.fsin.gov.ru/vestnik> (accessed: 29.01.2025) (in Russ.).
15. Naimushina, L. M. (2020). History of the formation of the concept of "emotional intelligence" in psychological science. In: *Pedagogy: history, prospects*, 4, 63–71.
16. Ovsyannikova, M. V. (2020). *Psychological Problems of Studying and Improving the Emotional Intelligence of Female Convicts Serving Sentences in Penal Colonies: monograph*. Ryazan: Konyakhin A. V. publ. (in Russ.).
17. Ovsyannikova, M. V. & Pozdnyakov, V. M. (2019). Dynamics and Determination of Emotional Intelligence in Female Convicts Serving Sentences in Penal Colonies. In: *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 5, 283–290 (in Russ.).
18. Frolova, S. V., Elkina, I. Yu. (2021). Features of Emotional Intelligence and Coping Strategies in Students of Medical Specialties. In: *Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Research*, 10 (5A), 145–154 (in Russ.). DOI: 10.34670/AR.2021.93.34.016.
19. Cherkasova, M. A. (2019). Features of emotional intelligence in men convicted of violent crimes. In: *Penitentiary science*, 3, 422–427 (in Russ.).

20. Edeleva, E. M. (2024) Emotional intelligence and its role in interpersonal relationships. In: *Bulletin of science*, 11 (80), 834–840 (in Russ.).
21. Yuryeva, O. V. (2019). Emotional intelligence and features of personality self-actualization. In: *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Social and Economic Sciences*, 2019, 1, 55–65 (in Russ.).
22. Yakimova, Z. V. (2020). Emotional intelligence in the activities of employees of internal affairs bodies. In: *ANI: pedagogy and psychology*, 4 (33), 412–419 (in Russ.).
23. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In: *Psicothema*, 18, 13–25.
24. Salovey, P. (1990) Emotional intelligence. In: *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
25. Mayer, D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. In: *Emotion*, 3, 1, 97–105.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Басина Татьяна Анатольевна (г. Вологда) – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии и права Вологодского института права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации;

<https://orcid.org/0009-0005-9397-1651>; e-mail: tat-basina25@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatyana A. Basina (Vologda) – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of General and Pedagogical Psychology at the Faculty of Psychology and Law of the Higher School of Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia;

<https://orcid.org/0009-0005-9397-1651>; e-mail: tat-basina25@yandex.ru

Научная статья

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-21-33

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СКЛОННОСТИ К АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ

Зекерьяев Р. И.

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, Республика Крым, Российская Федерация

e-mail: ruslan51291@mail.ru

Поступила в редакцию 02.12.2024

После доработки 05.02.2025

Принята к публикации 06.02.2025

Аннотация

Цель. Выявить психологические особенности эмоциональной направленности личности с различным уровнем склонности к академической прокрастинации.

Процедура и методы. В исследовании приняли участие 60 человек, среди которых 30 юношей и 30 девушек в возрасте от 18 до 22 лет. Респондентами выступили студенты высших учебных заведений Республики Крым. В ходе исследования были использованы следующие методики: «Шкала оценки академической прокрастинации» (Л. Соломон, Е. Ротблюм; в адаптации М. В. Зверевой), методика «Определение общей эмоциональной направленности» (Б. И. Додонов). В ходе математико-статистической обработки данных были использованы частотный анализ, Н-критерий Краскела-Уоллиса, корреляционный анализ. В ходе исследования было использовано прикладное программное обеспечение SPSS 22.0 и MS Excel 2021.

Результаты. Выявлено, что для респондентов, склонных к академической прокрастинации, характерна низкая проявленность практической и гностической, а также высокая проявленность глорической эмоциональных направленностей.

Теоретическая и/или практическая значимость. Полученные результаты могут быть применены в ходе психолого-педагогического сопровождения личности в процессе обучения.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, эмоциональная направленность, практическая, гностическая, глорическая

Для цитирования: Зекерьяев Р. И. Психологические особенности эмоциональной направленности личности с различным уровнем склонности к академической прокрастинации // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2025. №2. С. 21–33. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-21-33

Original research article

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL ORIENTATION OF PERSON WITH DIFFERENT LEVELS OF PROPENSITY TO ACADEMIC PROCRASTINATION

R. Zekeriaev

Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov, Simpheropol, Republic of Crimea, Russian Federation

e-mail: ruslan51291@mail.ru

Received by the editorial office 0202.12.2024

Revised by the author 05.02.2025

Accepted for publication 06.02.2025

Abstract

Aim. Reveal the psychological characteristics of the emotional orientation of person with different levels of propensity for academic procrastination.

Methodology. The study involved 60 people, including 30 boys and 30 girls aged 18 to 22 years. During the study were used following methods: ascertaining experiment (method «Academic procrastination assessment scale» L. Solomon, E. Rotblum; adapted by M. V. Zvereva; method «Determination of general emotional orientation» by B. I. Dodonov); methods of statistical data processing (frequency analysis, the Kruskal-Wallis H-test, correlation analysis). During the study was used the application software SPSS 22.0 and MS Excel 2021.

Results. Proved that a person prone to academic procrastination are characterized by low manifestation of praxic and gnostic, as well as high manifestation of gloric emotional orientations.

Research implications. The results of the study can be used by practical psychologists during the psychological and pedagogical support of the person in the learning process.

Keywords: academic procrastination, emotional orientation, praxic, gnostic, gloric

For citation: Zekeriaev R. I., (2025). Psychological features of emotional orientation of person with different levels of propensity to academic procrastination. In: *Bulletin of State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2025, 2, pp. 21–33. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-21-33

Введение

В современном мире академическая прокрастинация является распространённым феноменом, с которым сталкиваются обучающиеся на всех уровнях образования. Она проявляется как стремление откладывать выполнение учебных задач, которое, в свою очередь, снижает качество обучения в целом. Это явление в современном учебном процессе встречается

всё чаще, так как оно характеризуется высокой степенью стрессогенности, многозадачностью, а также давлением со стороны внешних социальных факторов. Понимание взаимосвязи академической прокрастинации с прочими личностными особенностями может иметь высокую практическую значимость, предоставляя возможность разработки программы психолого-педагогического сопровождения личности

в образовательном процессе. Также такое системное изучение феномена академической прокрастинации может способствовать формированию здоровьесберегающего учебного пространства, повышать психоэмоциональное благополучие обучающихся. Всё это обуславливает необходимость изучения психологических особенностей личности с различным уровнем склонности к академической прокрастинации. Одной из таковых может являться эмоциональная направленность личности, которая в целом определяет особенности её жизнедеятельности, в том числе и в процессе обучения.

Целью статьи является выявление психологических особенностей эмоциональной направленности личности с различным уровнем склонности к академической прокрастинации.

Теоретический обзор литературы по проблеме исследования

На данном этапе развития научной мысли существует большое количество работ, посвящённых изучению академической прокрастинации личности.

Современные исследователи рассматривают данный феномен с позиции различных аспектов. С одной стороны, П. Стил, Дж. Р. Феррари, С. Зак, М. Хен отмечали, это явление может быть последствием практически безграничной свободой распоряжения персональным временем и необходимостью самостоятельного планирования своей жизнедеятельности обучающимся. Вместе с этим у него может отмечаться низкая степень саморегуляции и склонность к откладыванию учебных задач как дезадаптивная стратегия поведения в новой учебной ситуации [25; 26]. С другой стороны, Н. Айзенбек,

Д. Ф. Каррено, Р. Уклес-Хуарес, Б. Ленггоно, Ф. Тентама, Ф. М. Сируа объясняли академическую прокрастинацию через её связь со склонностью личности откладывать выполнение учебных задач с целью осуществления эмоциональной регуляции, а именно – временном нивелировании переживания стресса из-за необходимости начать выполнять работу и принимать решения, связанных с этим [21; 23; 24]. С третьей стороны существует подход М. Хен. и М. Горошит, согласно которому склонность к академической прокрастинации является устойчивой чертой личности, связанной с другими психологическими особенностями личности, такими как перфекционизм, эмоциональная неустойчивость и т. д. [22].

В своих исследованиях О. С. Зорькина, А. В. Микляева, Д. С. Реброва, А. С. Савинская определяли академическую прокрастинацию как добровольную, не зависящую от факторов извне нерациональную задержку выполнения запланированных задач. Будучи осознаваемыми, все возможные негативные последствия такого поведения никак не мотивируют личность решать актуальные вопросы. Вместе с этим, прокрастинирующий обучающийся переживает комплекс негативных аффективных переживаний по причине собственной бездельности, что, в свою очередь, приводит к возникновению и развитию состояния стресса, снижению общего уровня самооценки, появлению чувства неуверенности в себе и т. д. Вместе с этим прокрастинация может протекать в двух вариациях: пассивной и активной. Так, при первом варианте причиной откладывания ре-

шения актуальных задач становится переживание возможной неудачи и необходимости нести ответственность за свои действия. Следовательно, основная цель прокрастинации в данном случае – избежать негативной оценки выполненной деятельности. Активная же форма данного феномена заключается в намеренном откладывании актуальных учебных задач с целью испытать прилив сил, творческий подъём и повышенную интеллектуальную включённость, которые возникают в условиях жёсткого дефицита времени для их решения [6; 11].

В работах Л. А. Забродиной, Ю. Р. Мухиной и А. С. Стоянова в процессе описания феномена прокрастинации отмечается, что причинами стремления откладывать учебные задачи могут быть как их навязанность вопреки желаниям учащегося, так и большой запас времени, выделенный на их выполнение. Также в качестве причин прокрастинации этими учёными выделялись общая занятость обучающегося, субъективное восприятие им заданий как скучных или сложных, предшествующий негативный опыт в обучении и сложности в личностной саморегуляции. По мнению исследователей, особого внимания заслуживают смысловые установки как фактор возникновения склонности к прокрастинации: в случае, когда их влияние дезорганизующее, данный феномен будет возрастать; в противном случае, при стабилизирующем влиянии, стремление откладывать учебные задачи будет нивелироваться [14; 17; 18].

Описывая характеристики прокрастинации как психологического феномена, Н. А. Чернышёва, М. Балкис, Д. Эрдинк выделяли среди них осоз-

нанность, которая заключается в умышленном откладывании учебных задач на определённое время; иррациональность как парадокс между стремлением к избеганию своевременного выполнения учебных задач и пониманием возможных негативных последствий этого шага, что, в свою очередь, вызывает у обучающегося комплекс негативных аффективных переживаний. По мнению этих учёных, ещё одним свойством прокрастинации является время, а именно то, что всегда существует момент, в который из-за откладывания учебных задач формируется устойчивая тревожность, влияющая на академическую успеваемость в целом [19; 20].

В работах А. В. Микляевой, С. А. Безгодовой, С. В. Васильевой и др. отмечалось, что академическая прокрастинация может быть связана с низкой степенью способности к саморегуляции личности в учебном процессе. Учёные также говорили о том, что распространённость данного феномена в студенческой составляет 80%, а ведущими факторами, обуславливающими данный феномен, являются неуверенность в собственных силах и отсутствие навыков самоорганизации и планирования своей деятельности в обучении. Исследователи также отмечали, что обучающиеся, склонные к прокрастинации, преимущественно реализуют непродуктивные стили поведения в стрессовых ситуациях, такие как дистанцирование, избегание, конфронтация и т. д. У них также ярко выражены такие механизмы защиты психики, как регрессия (уход в более ранние модели поведения, которые когда-то были успешны) и замещение (стремление выполнять другую работу

в ущерб академической деятельности) [7; 10].

По мнению Л. Ф. Бородиной и И. Н. Кормачевой, академическая прокрастинация – это поведенческая модель, сформированная на базе нехватки учебных навыков. Эти учёные видели истоки стремления откладывать выполнение учебных задач в волевых, мотивационных и эмоциональных особенностях личности. Авторы утверждали, что прокрастинация интегрируется в структуру академической деятельности обучающегося как компонент, отрицательно коррелирующий с особенностями его волевой саморегуляции. Вместе с этим прокрастинация становится наблюдаемой в момент, когда основную роль в выполнении поставленных учебных задач начинают играть компоненты регулятивного компонента в процессе обучения. В качестве маркёров этого феномена исследователи выделяли стремление отложить актуальные академические вопросы, демонстрируя мнимую готовность взяться за них в ближайшее время, а затем решать их в последний момент, переживая чувство сильного стресса [2; 9].

С. Л. Богомаз, Я. И. Варваричевой, В. Г. Петровской, Т. Л. Сморкаловой и др. было выявлено, что для обучающихся, склонных к прокрастинации, характерны низкий уровень мотивационной составляющей, стимулирующей желание учиться, что проявляется в лени, выученной беспомощности и ориентации на другие виды деятельности. Также для личности, склонной к академической прокрастинации, характерна недостаточная развитость социальных навыков, в частности, коммуникабельности, из-за чего затруднён процесс по-

строения взаимоотношений с другими учащимися и педагогами. Также авторами было отмечено влияние низкого эмоционального интеллекта на стремление откладывать решение учебных задач. При этом они отмечали, что не следует акцентировать внимание на отдельных компонентах эмоционального интеллекта, связанных с уровнем прокрастинации, т. к. их проявление предопределяет этот феномен совокупно. Исследователи также отмечали, что к эмоционально-волевым факторам, формирующим склонность к прокрастинации, можно отнести эмоциональную стабильность/нестабильность, тревожность/спокойствие, расслабленность/напряжённость [1; 3; 12; 16].

Признавая высокую актуальность и значимость современных исследований, посвящённых описанию феномена академической прокрастинации, необходимо отметить, что недостаточно изученным остаётся вопрос о взаимосвязи склонности к откладыванию решения учебных задач с психологическими особенностями эмоциональной сферы личности. Вместе с этим отсутствуют исследования, изучающие эмоциональную направленность личности, склонной к академической прокрастинации. В то же время понимание взаимосвязи данных феноменов позволит снизить стремление личности к откладыванию решения учебных задач, что, в свою очередь, в целом повысит успешность процесса обучения в целом.

Представление результатов исследования

В исследовании приняли участие 60 человек, половозрастное распределение которых – 30 юношей и 30 де-

вушек в возрасте от 18 до 22 лет. В роли респондентов выступили отобранные случайным образом студенты высших учебных заведений города Симферополя Республики Крым.

В ходе исследования были использованы следующие методы: констатирующий эксперимент (методика «Шкала оценки академической прокрастинации» Л. Соломона и Е. Ротблум, методика «Определение общей эмоциональной направленности» Б. И. Додонова); методы математико-статистической обработки данных (частотный анализ, Н-критерий Краскала-Уоллиса, корреляционный анализ). В ходе исследования было использовано прикладное программное обеспечение SPSS 22.0 и MS Excel 2021.

В ходе исследования было обнаружено, что в выборке присутствуют респонденты с низким (13 человек: 6 юношей и 7 девушек в возрасте от 18 до 22 лет), средним (33 человека: 14 юношей и 19 девушек в возрасте от 18 до 22 лет) и высоким (14 человек: 10 юношей и 4 девушки в возрасте от 18 до 22 лет) уровнями склонности к академической прокрастинации.

Результаты исследования эмоциональной направленности личности респондентов с различным уровнем склонности к академической прокрастинации приведены на рис. 1.

Из рис. 1 видно, что участники исследования, проявившие низкие практические и гностические, а также высокую глорическую эмоциональные

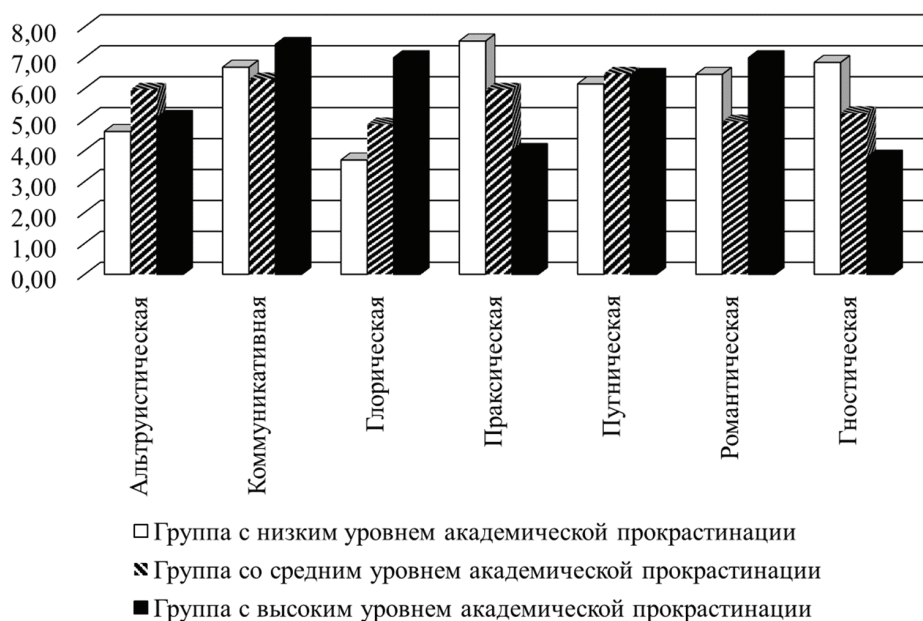


Рис. 1 / Fig. 1. Сравнение выраженности эмоциональных направленностей личности у групп респондентов с различным уровнем склонности к академической прокрастинации / Comparison of the severity of emotional orientations of groups of respondents with different levels of propensity to academic procrastination

Источник: данные автора.

направленности, отличаются высоким уровнем склонности к академической прокрастинации.

Для математико-статистического обоснования выявленных различий в данных группах респондентов был использован Н-критерий Краскела-Уоллиса (рис. 2).

Из рис. 2 видно, что для респондентов с различным уровнем склонности к академической прокрастинации характерны различия в проявлении таких эмоциональных направленностей как практическая ($H_{\text{эмп}} = 13,908$; $p < 0,05$), гностическая ($H_{\text{эмп}} = 11,698$; $p < 0,05$) и глорическая ($H_{\text{эмп}} = 11,625$; $p < 0,05$), что было подтверждено в ходе математико-статистического анализа данных.

Результаты анализа взаимосвязи между уровнем склонности к академической прокрастинации респондентов и показателями их эмоциональных на-

правленностей с помощью корреляционного анализа Спирмена приведены на рис. 3.

Из рис. 3 видно, корреляционный анализ подтвердил существование взаимосвязей между уровнем склонности к академической прокрастинации и выраженностью таких эмоциональных направленностей как практическая ($r = -0,582$; $p < 0,05$), гностическая ($r = -0,537$; $p < 0,05$) и глорическая ($r = 0,552$; $p < 0,05$).

Данный феномен проявляется в том, что со снижением ценностей эмоциональных переживаний, связанных с получением новой информации и удовлетворением от хорошо проделанной работы, растёт уровень академической прокрастинации. В то же время в ситуации, когда личность получает удовольствие от выполнения задач образовательного процесса и расширения своих знаний в целом,

Статистические критерии^{а,б}

	Альтруистическая	Коммуникативная	Глорическая	Практическая	Пугническая
Н эмп.	2,295	2,239	11,625	13,908	,212
ст. св.	2	2	2	2	2
Асимптотическая значимость	,318	,326	,003	,001	,899

	Романтическая	Гностическая	Эстетическая	Гедонистическая	Акзигитивная
Н эмп.	9,479	11,698	3,168	6,851	3,372
ст. св.	2	2	2	2	2
Асимптотическая значимость	,009	,003	,205	,033	,185

а. Критерий Краскела-Уоллиса

б. Группирующая переменная: Уровень академической прокрастинации

Рис. 2 / Fig. 2. Результаты обоснования статистической значимости различий в выраженности эмоциональных направленностей у респондентов с различным уровнем склонности к академической прокрастинации / Results of substantiating the statistical significance of differences in the severity of emotional orientations among respondents with different levels of propensity to academic procrastination

Источник: данные автора.

Корреляции

			Склонность к академической прокрастинации
Ро Спирмана	Альтруистическая	Коэффициент корреляции	,103
		Знач. (2-х сторонняя)	,433
		N	60
	Коммуникативная	Коэффициент корреляции	,022
		Знач. (2-х сторонняя)	,869
		N	60
	Глорическая	Коэффициент корреляции	,552**
		Знач. (2-х сторонняя)	,000
		N	60
	Прагматическая	Коэффициент корреляции	-,582**
		Знач. (2-х сторонняя)	,000
		N	60
Ро Спирмана	Пугническая	Коэффициент корреляции	-,019
		Знач. (2-х сторонняя)	,888
		N	60
	Романтическая	Коэффициент корреляции	,018
		Знач. (2-х сторонняя)	,890
		N	60
	Гностическая	Коэффициент корреляции	-,537**
		Знач. (2-х сторонняя)	,000
		N	60
	Эстетическая	Коэффициент корреляции	,193
		Знач. (2-х сторонняя)	,140
		N	60
Ро Спирмана	Гедонистическая	Коэффициент корреляции	-,110
		Знач. (2-х сторонняя)	,403
		N	60
	Акзигитивная	Коэффициент корреляции	,143
		Знач. (2-х сторонняя)	,276
		N	60

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Рис. 3. / Fig. 3. Взаимосвязь уровня склонности к академической прокрастинации и показателей эмоциональной направленности личности / The relationship between level of propensity to academic procrastination and indicators of emotional orientations of personality

Источник: данные автора.

наблюдается снижение склонности к откладыванию учебных задач. Вместе с этим по мере роста значимости эмоций, получаемых от признания, успеха и одобрения со стороны окружающих, могут возникнуть страх перед неудачей и перфекционизм, которые, в свою очередь, обуславливают стремление к академической прокрастинации.

Респонденты в ходе исследования отмечали: «Учиться я люблю, каждая хорошо выполненная лабораторная в нашей мастерской или подготовка к таковой дома – это плюс один полезный навык, который мне пригодится в работе. Не вижу смысла откладывать такие задания на последний день, потому что, если делать их впопыхах, то вряд ли чему-то научишься» (парень, 21 год, низкий уровень склонности к академической прокрастинации), «Я склонна к прокрастинации, и я это знаю давно. Мне и в школе не особо интересно было, а в университете, кажется, я вообще зря провожу время. Нам рассказывают много всего разного на парах, но я не могу сказать, что мне нравится учиться, поэтому и не могу себя заставить садиться за уроки, всё время откладываю их на когда-нибудь потом» (девушка, 20 лет, высокий уровень склонности к академической прокрастинации), «Я по жизни перфекционистка. Если делаю что-то, то всегда чётко до каждой запятой. В учёбе это мешает по большей части. Вот, нужно, например, написать эссе, а я не могу просто взять и написать, я понимаю, что мне надо будет перечитать большой объём литературы по теме, потом компоновать, потом переписывать, и надо же учесть все требования и правила! От одного осознания масштаба работы и от того, что от меня

ждут хороший результат, уже опускаются руки, и думаю, что, может, я потом всё это сделаю хорошо, чем сейчас как получится» (девушка, 21 год, высокий уровень склонности к прокрастинации), «Обычно я не откладываю в долгий ящик уроки. Это просто часть рутины, которую надо взять и сделать. И не заморачиваться о том, кто как оценит или что скажет по поводу результата. Это же просто уроки и их просто надо сделать. Справился – молодец, не справился – тоже неплохо, главное, что попробовал. В конце концов, по итогу речь идёт о моих знаниях, а не о чьём-то мнении» (парень, 22 года, низкий уровень склонности к прокрастинации)

Заключение

Академическая прокрастинация – это систематическое откладывание выполнения задач, назначенных на определённый срок, в пользу чего-то более приятного или менее требовательного, что в итоге приводит к недостаточному времени для выполнения этих задач. На современном этапе развития научной мысли существует большое количество исследований, посвящённых изучению данного феномена, однако вместе с этим недостаточно раскрытым остаётся вопрос о его взаимосвязи с различными психологическими особенностями личности. Одной из таких может выступать эмоциональная направленность личности, которая в целом является регулятором поведения человека, в том числе и в процессе учебной деятельности.

Определено, что респонденты с разным уровнем склонности к академической прокрастинации отличаются в проявлении эмоциональных

направленностей. Так, по мере снижения выраженности практической и гностической, а также повышения выраженности глорической эмоциональных направленностей повышается уровень склонности к академической прокрастинации. Вместе с этим у данных групп респондентов не было обнаружено различий в выраженности прочих эмоциональных направленностей.

Результаты данного исследования могут быть применены в ходе психолого-педагогического сопровождения

личности в образовательном процессе. Использование психологами полученных результатов в рамках индивидуальной или групповой работы с обучающимися может снизить уровень их академической прокрастинации, что, в свою очередь, может способствовать повышению качества обучения. Перспектива дальнейших исследований заключается в поиске других психологических особенностей личности, связанных с уровнем её склонности к академической прокрастинации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомаз С. Л., Циркунова Н. И., Гущина Е. А. Психологические особенности студентов, склонных к прокрастинации // Право. Экономика. Психология. 2022. № 3 (27). С. 89–95.
2. Бородина Л. Ф. Феномен прокрастинации в психологии // Педагогическое образование и наука. 2019. № 3. С. 20–24.
3. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121–131.
4. Забродина Л. А., Мухина Ю. Р. Взаимосвязь особенностей прокрастинации с индивидуально-личностными характеристиками студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 3 (20). С. 311–315.
5. Зверева М. В. Шкала оценки академической прокрастинации PASS: методические рекомендации. М.: САМ Полиграфист, 2018. 28 с.
6. Зорькина О. С. Особенности проявления академической прокрастинации у студентов ВУЗа // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 33–39.
7. Ивутина Е. П., Шуракова Е. С. Академическая прокрастинация как проявление защитно-совладающего поведения у студентов // Вестник Вятского Государственного Гуманитарного Университета. 2013. № 4 (1). С. 146–151.
8. Кожевникова О. В., Шкляева Е. П. Психологические предикторы склонности субъекта к академической прокрастинации // Вестник Удмуртского Университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2017. № 4. С. 451–455.
9. Кормачева И. Н. Академическая прокрастинация как элиминация учебной активности // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3. № 1. С. 61–70.
10. Микляева А. В., Безгодова С. А., Васильева С. В. Академическая прокрастинация в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 61–69.
11. Микляева А. В., Реброва Д. С., Савинская А. С. Академическая прокрастинация в студенческой среде: результаты эмпирического исследования // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2017. № 19. С. 59–66.
12. Петровская В. Г., Ульянова Д. С. Академическая прокрастинация // Конструктивные педагогические заметки. 2021. № 10.1 (17). С. 180–190.
13. Плавник Н. К., Поздняк С. В. Психологические факторы академической прокрастинации у учащихся // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2016. № 16–2. С. 192–197.

14. Попова Д. А. Академическая прокрастинация студентов 1 курса: психологические аспекты и особенности // *Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология*. 2021. Т. 4. № 4. С. 6–26.
15. Прохоров А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М. : Пер Сэ, 2004. 176 с.
16. Сморкалова Т. Л., Васильева Н. Г. Исследование взаимосвязи прокрастинации и эмоционального интеллекта // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 7 (49). С. 148–151.
17. Стоянов А. С. Социальные факторы академической прокрастинации // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2024. № 2. С. 260–272.
18. Стоянов. А. С. Ожидания в социально-воспитательной работе вуза: курсанты vs студенты (на примере АГЗ МЧС России) // *Социология*. 2022. № 4. С. 24–35.
19. Чернышёва Н. А. Прокрастинация: актуальное состояние проблемы и перспективы изучения // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*. 2016. № 1. С. 17–26.
20. Balkis M., Erdinc D. Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance (Гендерные различия в отношениях между академической прокрастинацией, удовлетворённостью академической жизнью и академической успеваемостью) // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2017. № 15 (1). С. 105–125.
21. Eisenbeck N., Carreno D. F., Ucles-Juarez R. From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility (От психологического стресса к академической прокрастинации: исследование роли психологической негибкости) // *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2019. № 13. С. 103–108.
22. Hen M., Goroshit M. The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination (Влияние прокрастинации на принятие решений и академическую прокрастинацию на чувства студентов по отношению к академической прокрастинации) // *Current Psychology*. 2020. № 39 (2). Р. 556–563.
23. Lenggono B., Tentama F. Construct measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo (Конструктивное измерение академической прокрастинации учеников одиннадцатого класса средней школы в Сукохарджо) // *International Journal of Scientific & Technology Research*. 2020. № 9 (1). С. 454–459.
24. Sirois F. M. Absorbed in the moment? An investigation of procrastination, absorption and cognitive failures (Поглощены моментом? Исследование прокрастинации, поглощения и когнитивных неудач) // *Personality and Individual Differences*. 2014. № 71. С. 30–34.
25. Steel P., Ferrari J. R. Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample (Секс, образование и прокрастинация: эпидемиологическое исследование характеристик прокрастинаторов на основе глобальной выборки) // *Pean Journal of Personality*. 2013. № 27 (1). Р. 51–58.
26. Zack S., Hen M. Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature (Академические вмешательства при академической прокрастинации: обзор литературы) // *Journal of Prevention & Intervention Community*. 2018. № 46 (2). С. 117–130.

REFERENCES

1. Bogomaz, S. L., Tsirkunova, N. I. & Gushchina, E. A. (2022). Psychological characteristics of students prone to procrastination. In: *Law. Economics. Psychology*, 3 (27), 89–95 (in Russ.).
2. Borodina, L. F. (2019). The phenomenon of procrastination in psychology. In: *Pedagogical education and science*, 3, 20–24 (in Russ.).

3. Varvaricheva, Ya. I. (2010). The phenomenon of procrastination: problems and prospects of research. In: *Questions of Psychology*, 3, 121–131 (in Russ.).
4. Zbrodina, L. A. & Mukhina, Yu. R. (2017). The relationship between procrastination processes and individual-personal cultural students. In: *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2017, 3 (20), 311–315 (in Russ.).
5. Zvereva, M. V. (2018). *PASS Academic Procrastination Assessment Scale: Methodological Recommendations*. Moscow, SAM Polygraphist publ. (in Russ.).
6. Zorkina, O. S. (2022). Features of Academic Procrastination in University Students. In: *Human Development in the Modern World*, 1, 33–39 (in Russ.).
7. Ivutina, E. P., Shurakova, E. S. (2013). Academic Procrastination as a Manifestation of Defensive-Coping Behavior in Students. In: *Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University*, 4 (1), 146–151 (in Russ.).
8. Kozhevnikova, O. V. & Shklyayeva, E. P. (2017). Psychological predictors of the subject's tendency to academic procrastination. In: *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 4, 451–455 (in Russ.).
9. Kormacheva, I. N. (2021). Academic procrastination as the elimination of educational activity. In: *Human psychology in education*, 3, 1, 61–70 (in Russ.).
10. Miklyayeva, A. V., Bezgodova, S. A. & Vasilyeva, S. V. (2018). Academic procrastination in the stylistic manifestations of students' educational activities. In: *Psychological science and education*, 23, 4, 61–69 (in Russ.).
11. Miklyayeva, A. V., Rebrova, D. S. & Savinskaya, A. S. (2017). Academic procrastination among students: results of an empirical study. In: *Bulletin of Irkutsk State University. Psychology Series*, 19, 59–66 (in Russ.).
12. Petrovskaya, V. G. & Ulyanova, D. S. (2021). Academic procrastination. In: *Constructive pedagogical notes*, 10.1 (17), 180–190 (in Russ.).
13. Plavnik, N. K. & Pozdnyak, S. V. (2016). Psychological factors of academic procrastination in students. In: *Scientific works of the Republican Institute of Higher Education. Historical and psychological-pedagogical sciences*, 16–2, 192–197 (in Russ.).
14. Popova, D. A. (2021). Academic procrastination of 1st year students: Psychological aspects and features. In: *Innovative science: Psychology, Pedagogy, Defectology*, 4, 4, 6–26 (in Russ.).
15. Prokhorov, A. O. (2004). *Methods of diagnostics and measurement of medical conditions of the individual*. Moscow: Per Se publ. (in Russ.).
16. Smorkalova, T. L. & Vasilyeva, N. G. (2016). Study of the relationship between procrastination and emotional intelligence. In: *International research journal*, 7 (49), 148–151 (in Russ.).
17. Stoyanov, A. S. (2024). Social factors of academic procrastination. In: *Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*. 2024, 2, 260–272 (in Russ.).
18. Stoyanov, A. S. (2022). Expectations in the social and educational work of the University: cadets vs. students (according to the principle of the AGZ of the Ministry of Emergency Situations of Russia). In: *Sociology*, 4, 24–35 (in Russ.).
19. Chernysheva, N. A. (2016). Procrastination: the current state of the problem and prospects for study. In: *Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences*, 1, 17–26.
20. Balkis, M. & Erdinç, D. (2017). Gender Differences in the Relationships between Academic Procrastination, Satisfaction with Academic Life, and Academic Performance (Gender Differences in the Relationships between Academic Procrastination, Satisfaction with Academic Life, and Academic Performance). In: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15 (1), 105–125.

21. Eisenbeck, N., Carreno, D. F. & Ucles-Juarez, R. (2019). From Psychological Distress to Academic Procrastination: An Examination of the Role of Psychological Inflexibility (From Psychological Distress to Academic Procrastination: An Examination of the Role of Psychological Inflexibility). In: *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103–108.
22. Hen, M. & Goroshit, M. (2020). The Effect of Decision-Making Procrastination and Academic Procrastination on Students' Attitudes Towards Academic Procrastination (The Effect of Decision-Making Procrastination and Academic Procrastination on Students' Feelings Towards Academic Procrastination). In: *Modern Psychology*, 39 (2), 556–563.
23. Lengono, B. & Tentama, F. (2020). Constructive Dimension of Academic Procrastination of Eleventh-Grade Senior High School Students in Sukoharjo (Constructive Dimension of Academic Procrastination of the Constitution of Eleventh-Grade High School Students in Sukoharjo). In: *International Journal of Scientific and Technological Research*, 9 (1), 454–459.
24. Sirois, F. M. (2014). Absorbed in the Moment? An Examination of Procrastination, Absorption, and Cognitive Failures (Absorbed in the Moment? An Examination of Procrastination, Massivity, and Cognitive Failures). In: *Personality and Individual Differences*, 71, 30–34.
25. Steele, P. & Ferrari, J. R. (2013). Sex, Education, and Procrastination An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. In: *Peap Journal of Personality*, 27 (1), 51–58.
26. Zack, S. & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. In: *Journal of Prevention & Intervention Community*. 2018, 46 (2), 117–130.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Зекерьяев Руслан Ильвисович (Симферополь) – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Крымского инженерно-педагогического университета им. Февзи Якубова;

<https://orcid.org/0000-0001-8366-0183>; e-mail: ruslan51291@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ruslan I. Zekeriaev (Simpheropol) – Cand. Sci. (Psychology), Assistant Prof. in the Department of Psychology of Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov; <https://orcid.org/0000-0001-8366-0183>; e-mail: ruslan51291@mail.ru

Научная статья

УДК 159.92

DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-34-46

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА «ТРАЕКТОРИЯ ДУХОВНОСТИ» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Мишина М. М., Мурсалыева Г. М.*

Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Российская Федерация

**Корреспондирующий автор, e-mail: xazar97@mail.ru*

Поступила в редакцию 05.02.2025

После доработки 04.03.2025

Принята к публикации 05.03.2025

Аннотация

Цель – обучить конструктивному межэтническому диалогу с учётом понимания роли культурно-психологических различий в структуре этнической идентичности подростков.

Процедура и методы: анализируются показатели компонентов этнической идентичности обучающихся 6–7 классов из школ г. Москвы (Россия) и г. Исмаиллы (Азербайджан). Методы исследования составили: «Изучение этнической идентичности» (Дж. Финни); метод контент-анализа сочинений на тему «Как я узнаю русского/азербайджанца?»; «Опросник уровня эмпатии» (И. М. Юсупов), «Опросник уровня самооценки» (С. В. Ковалёв); опросник для измерения общих социальных установок у детей (Э. Френкель-Брунsvик); тест-опросник уровня тревожности (Ч. Д. Спилбергер, Л. Ханин), тест на агрессивность (А. Басс, А. Дарки).

Результаты формирующего эксперимента подтвердили конструктивное проявление этнической активности, снижение напряжённости в межэтнических отношениях, адаптацию подростков к условиям в новом культурном окружении.

Теоретическая и/или практическая значимость: результаты формирующего эксперимента подтвердили конструктивное проявление этнической активности, снижение напряжённости в межэтнических отношениях, адаптацию к условиям в новом культурном окружении.

Ключевые слова: этническая идентичность, адаптация, компонент, показатель, подросток.

Для цитирования: Мишина М. М., Мурсалыева Г. М. Психолого-педагогическая программа «траектория духовности», как эффективный инструмент в профессиональной деятельности педагогов образовательных учреждений // Вестник Государственного психологического университета. Серия: Психологические науки. 2025. №2. С. 34–46. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-34-46

Original research article

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROGRAM “TRAJECTORY OF SPIRITUALITY” AS AN EFFECTIVE TOOL IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

M. Mishina, G. Mursalyeva*

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

**Corresponding author, e-mail: xazar97@mail.ru*

Received by the editorial office 05.02.2025

Revised by the author 04.03.2025

Accepted for publication 05.03.2025

Abstract

Aim of the study is to teach constructive interethnic dialogue, taking into account the understanding of the role of cultural and psychological differences in the structure of ethnic identity of adolescents.

Procedure and methods: the indicators of the components of ethnic identity of students in grades 6–7 from schools in Moscow (Russia) and Ismayilli (Azerbaijan) are analyzed. The research methods were: “The study of ethnic identity” (J. Finney); the method of content analysis of essays on “How do I recognize a Russian/Azerbaijani?”; “Empathy level questionnaire” (I. M. Yusupov), “Self-esteem level questionnaire” (S. V. Kovalev); a questionnaire for measuring general social attitudes in children (E. Frenkel-Brunswick);, anxiety level questionnaire test (C. D. Spielberger, L. Khanin), aggressiveness test (A. Bass, A. Darki).

The results of the formative experiment confirmed the constructive manifestation of ethnic activity, reduction of tension in interethnic relations, adaptation to conditions in a new cultural environment.

Theoretical and/or practical significance: the results of the formative experiment confirmed the constructive manifestation of ethnic activity, reduction of tension in interethnic relations, adaptation to conditions in a new cultural environment.

Keywords: ethnic identity, adaptation, component, indicator, teenager

For citation: Mishina, M. M. & Mursalyeva G. M. (2025). Psychological and pedagogical program “trajectory of spirituality” as an effective tool in the professional activities of teachers of educational institutions. In *Bulletin of State University of Education. Psychological sciences*, 2, 34–46. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-34-46

Введение

Глобальные перемены в мире и рост миграционных потоков предполагают изменения самосознания народов, включённых в различные этнические общества. В связи с этим Концепция Государственной миграционной политики Российской Федерации на пе-

риод до 2025 года предусматривает создание благоприятных условий для социокультурной интеграции вынужденных мигрантов в российское общество. Необходимость создания психолого-педагогической программы «Траектория духовности» обусловлена противоречиями: между объективной

реальностью российского общества, связанной с поступлением детей мигрантов в образовательные учреждения, и отсутствием в образовательной системе стратегии изучения культурно-психологических различий этнической идентичности на примере современных подростков.

Теоретическую базу данного исследования составили направления: примордиальное (этничность как врождённая черта) (Л. Н. Гумилёв, П. И. Кушнер, С. А. Токарев, С. М. Широкогоров и др.), психокультурное (взаимосвязь психики и культуры в формировании этнической идентичности) (Дж. Де Вос, Л. Романусси-Росс и др.) и гео-биосферное (влияние географического положения на формирование личности и её идентичности) (В. К. Шабельников).

Для понимания влияния этнической идентичности на межличностные отношения в культурно многообразной среде образовательных учреждений, мы объясняем этот феномен как субъективное чувство соответствия себя к окружающей культурной среде, этнической группе, развивающееся через сознание и сострадание, как субъективный внутренний мир, который развивается в детстве и характеризуется выбором целей и ценностей, определяющих смысл жизни. Этническая идентичность является диалогом, развивающимся в конкретном социальном опыте (Ч. Кули, Дж. Мид и др.) [8; 10]. Современные зарубежные исследования посвящены исследованиям региональной идентичности, использованию общечеловеческих ценностей для аккультурации беженцев (В. Аслам, М. Бейер, Л. Венер, У. Волфрадт, К. Кога, П. Ханел) [16; 17].

В современной российской психологии этническую идентичность исследуют через призму самосознания, которое возникает под влиянием деятельности и культуры (Л. С. Выготский, И. С. Кон и др.) [2; 7]. В феномене этнической идентичности выделяют следующие аспекты: множественность и изменчивость идентичностей (Е. П. Белинская), многоуровневость идентичности (М. Н. Губогло), самоидентификацию с социальной группой и её интересами (Л. М. Дробизева), изменчивость этнической идентичности под влиянием исторических событий (Т. Г. Стефаненко) [1; 4; 5; 6; 7; 15]. В последних отечественных исследованиях этническую идентичность рассматривают через призму религиозной и гражданской идентичности (А. Б. Гаглоева, В. Б. Шорохова, Р. Б. Шайхисламова), конструктивные межэтнические отношения, как консолидирующий фактор общества (Р. А. Эльдиев), связь языка и этнической принадлежности среди полиэтнических народов Северного Кавказа, большое внимание уделяется адаптации в новых условиях мигрантам, переселённым лицам (З. Х. Лепشوкова, А. Н. Татарко) [3; 9; 13; 15].

Практическая значимость данного исследования заключается во внедрении в психолого-педагогическую практику просветительской программы «Траектория духовности», которая способствовала развитию конструктивного межэтнического диалога.

Методы исследования и выборка

«Изучение этнической идентичности» (Дж. Финни); КОТ — краткий ориентировочный тест (В. Н. Бузин, Э. Ф. Вандерлик) метод контент-анали-

за сочинений на тему «Как я узнаю русского / азербайджанца?»; «Опросник уровня эмпатии» (И. М. Юсупов), «Опросник уровня самооценки» (С. В. Ковалёв); опросник для измерения общих социальных установок у детей (Э. Френкель-Брунsvик); методика «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова), тест-опросник уровня тревожности (Ч. Д. Спилбергер, Л. Ханин), опросник уровня толерантности / интолерантности (М. С. Жамкочьян, В. С. Магун, М. М. Магура), тест на агрессивность (А. Басс, А. Дарки).

Выборочную группу для внедрения просветительской программы «Траектория духовности» составляли подростки из московской ($n = 121$) и исмаиллинской ($n = 128$) культурной среды. В московскую контрольную группу вошёл 61 подросток, в экспериментальную группу – 60 подростков. В исмаиллинскую контрольную группу вошли 68 подростков, в экспериментальную группу – 60 подростков.

Цель психолого-педагогической программы «Траектория духовности» состоит в стабилизации системы единства «внешнего и внутреннего» взаимодействия субъекта с самим собой и другими людьми. В процессе этого взаимодействия происходит проявление этнической активности, снижение напряжённости в межэтнических отношениях, адаптация к культуре. Программа расширяет рациональное мышление и способствует интуитивной трансформации знаний о собственной этнической принадлежности, сформированной на основе сложившихся представлений.

Исполнителями в реализации предложенной программы выступают педа-

гоги-психологи, которые в своей практике обращаются к активным формам обучения, в которую включена теория (анализ феноменов, показателей) и практические упражнения (закрепление полученных знаний в собственном опыте, формирование практических навыков).

В течение 6 месяцев, с периодичностью 2 раза в месяц (всего 9 часов) были проведены занятия по культурной ассимиляции личности подростков.

Алгоритм внедрения психолого-педагогической программы «Траектория духовности» представлен в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, структура просветительской программы «Траектория духовности» по развитию конструктивного межэтнического диалога позволяет чётко ответить на вопрос: «Какие именно показатели компонентов структуры этнической идентичности личности формируются на разных этапах программы?».

Просветительская программа «Траектория духовности» состоит из 12 занятий, которые проводятся два раза в месяц в течение 6 месяцев. Длительность занятий составляет 1 час 30 минут. Просветительская психолого-педагогическая программа «Траектория духовности» интегрирует знания об этническом разнообразии культур, что формирует у подростка картину быстро меняющегося мира.

Во время первичной диагностики мы определили среднее значение по исследуемым показателям компонентов этнической идентичности личности. Результаты входной диагностики контрольной и экспериментальной выборочной группы подростков из г. Москвы и из г. Исмаиллы представлены в таблице 2.

Таблица 1 / Table 1

Алгоритм реализации просветительской программы «Траектория духовности» для подростков / Algorithm for the implementation of the educational program "Trajectory of Spirituality" for adolescents

Этап	Цель	Компонент	Содержание
Осмысления	Анализ этнопсихологий картины мира; установка на продуктивное развитие конструктивного межэтнического диалога; осмысление путей реализации цели межкультурного взаимодействия	Когнитивный, аффективный, поведенческий	Расширение знаний об особенностях собственной этнической группы и других групп; формирование интереса к традициям этноса и этнической идентичности
Взаимодействия культур	Продуцирование новых этнокультурных идей; изучение мотивов поведения личности	Когнитивный, аффективный, поведенческий	Представление об этническом многообразии мира; эмоциональное принятие поведения представителей другой культуры
Рационализации (поиск сильных и слабых сторон)	Объяснение этнической составляющей транзитивного общества; формирование толерантных убеждений и эмпатийных тенденций	Когнитивный, аффективный, поведенческий	Создание условий для конструктивного межэтнического взаимодействия
Новых стремлений	Прогноз возможного развития позитивного межэтнического диалога	Когнитивный, аффективный, поведенческий	Анализ проб и ошибок, происшедших в изменении личности по показателям когнитивного аффективного, поведенческого компонентов структуры этнической идентичности
Рефлексии и перспективы	Обучение видению ситуаций с точки зрения членов другой группы	Когнитивный, аффективный, поведенческий	Культурный ассимилятор; постановка новых целей и стремление к их достижению на основе осознания собственных этнических представлений; обратная связь

Как видно из таблицы 2, подгруппы из экспериментальной группы г. Москвы ($n = 60$) и г. Исаиллы ($n = 60$), показали значимые различия ($p < 0,05$) в уровне показателя аффективного компонента «Гордость за собственную этническую группу». Данный

показатель проявился на высоком уровне у подростков из экспериментальной группы г. Москвы ($n = 60$) и на более низком уровне проявился у подростков из экспериментальной группы г. Исаиллы ($n = 60$). Этот феномен мы можем объяснить тем, что показатель

Таблица 2 / Table 2

Культурно-психологические различия показателей когнитивного, аффективного, поведенческого компонентов в структуре этнической идентичности современных подростков в контрольной и экспериментальной группе / Cultural and psychological differences in the indicators of cognitive, affective, and behavioral components in the structure of ethnic identity of modern adolescents in the control and experimental groups

Показатели этнической идентичности	t	dif	p-значение
<i>Когнитивный компонент</i>			
Знания об особенностях собственной группы	0,709	249	0,479
Включённость в социальную жизнь собственной этнической группы	1,329	249	0,185
Интерес к традициям собственного этноса	0,075	249	0,940
<i>Аффективный компонент</i>			
Уровень значимости этнической идентичности в жизни индивида	-0,797	249	0,426
Гордость за собственную этническую группу	2,412	249	0,017
Действия индивида как члена этнической группы в определённой ситуации	-0,684	249	0,434
<i>Поведенческий компонент</i>			
Особенности взаимоотношений в различных этноконтактных ситуациях	-0,077	249	0,939
Отношение индивида к представителям другой этнической группы	0,801	249	0,424
Реакции, характерные для индивида в межэтнических контактах	-0,115	249	0,908
Воздействие на межэтнические стимулы	1,318	249	0,189
Особенности невербальной коммуникации в процессе межэтнического контакта	-0,388	249	0,698
Межэтнические стимулы;	1,158	249	0,248
Произвольность движений	0,947	249	0,345
Ответная реакция на предъявленный этнический сигнал	2,205	249	0,028
Оценка поступков в условиях этнического самоопределения индивида	2,311	249	0,022

Переменные, по которым имеются значимые различия между группами ($p < 0,05$), выделены в таблице жирным курсивом.

аффективного компонента «Гордость за собственную этническую группу» – это чувство привязанности к своей этнической группе, к её историческому прошлому, настоящему и будущим планируемым достижениям. Гордясь за свой этнос, респондент причисляет

себя к своему народу, тем самым повышает свою самооценку, свой социальный статус. В свою очередь, если в социальной среде образовательного учреждения не проводят программы, направленные на развитие и формирование духовных, нравственных,

общечеловеческих ценностей, данный показатель способен детерминировать межэтнические конфликты.

Результаты входной диагностики продемонстрировали существенные значимые различия в показателях поведенческого компонента «*Ответная реакция на предъявленный этнический сигнал*» и «*Оценка поступков в условиях этнического самоопределения индивида*» у подростков из экспериментальной группы г. Москвы ($n = 60$), и г. Исаиллы ($n = 60$). Перечисленные показатели поведенческого компонента, усиленные показателем аффективного компонента этнической идентичности «*Гордость за собственную этническую группу*», который так же выявил существенное различие, способствуют зарождению конфликтной ситуации в межэтнических отношениях в процессе межэтнического взаимодействия, диалога. Таким образом мы выявляли те показатели, над которыми требовалась работа для предотвращения этнических конфликтов, построения конструктивного межэтнического диалога и формирования общечеловеческих ценностей.

Итоговые эмпирические исследования структуры этнической идентичности современных подростков в межкультурном пространстве на основе выборки подростков из контрольной г. Москвы ($n = 61$) и г. Исаиллы ($n = 68$) и экспериментальной групп г. Москвы ($n = 60$) и г. Исаиллы ($n = 60$) доказали эффективность просветительской программы «Траектория духовности». Значимые различия, выявленные при вводной диагностике уровня показателя аффективного компонента «Гордость за собственную этническую группу», поведенческого компонента

«Ответная реакция на предъявленный этнический сигнал» были минимизированы в процессе внедрения просветительской программы «Траектория духовности». Эмпирические результаты итогового среза для контрольной и экспериментальной группы и, мы проверили при помощи t -критерия Стьюдента (табл. 3)

Согласно результатам, представленным в таблице 3, по всем показателям, кроме показателя поведенческого компонента «Оценка поступков в условиях этнического самоопределения индивида» имеются значимые различия между контрольной и экспериментальной группой ($p < 0,01$).

При обсуждении результатов формирующего эксперимента просветительской программы «Траектория духовности» мы видим похожие результаты у отечественного исследователя В. А. Шорохова (2019 г.), который на эмпирическом исследовании религиозной идентичности подростков чеченской идентичности выявил компонент «Социально духовная идентичность» как основу межличностных коммуникаций. Исследования З. Х. Лепشوкова, Н. М. Лебедева (2022 г.), проведённые на примере кабардинцев, балкар и русских этнических групп показали, что сохранение традиций имеет значимое влияние в структуре этнической идентичности, что подтверждает необходимость внедрения такой программы, как «Траектория толерантности». Исследования Ю. Г. Волкова, Н. К. Бинева (2023 г.) на южных областях России, где существует справедливый запрос этнических групп на сохранение своих традиций, обрядов и языка, существует необходимость во внедрении просветительских про-

Таблица 3 / Table 3

Оценка эффективности просветительской программы «Траектория духовности» при помощи t-критерия Стьюдента / Evaluation of the effectiveness of the educational program "Trajectory of Spirituality" using the Student's t-test

Показатели структуры этнической идентичности	t	dif	p- значение
<i>Когнитивный компонент этнической идентичности</i>			
Знания об особенностях собственной группы	11,466	249	0,000
Включённость в социальную жизнь собственной этнической группы	14,78	249	0,000
Интерес к традициям собственного этноса	6,525	249	0,000
<i>Аффективный компонент этнической идентичности</i>			
Уровень значимости этнической идентичности в жизни индивида	-8,787	249	0,000
Эмоциональная привязанность индивида к этнической группе	-18,256	249	0,000
Гордость за собственную этническую группу	10,315	249	0,000
<i>Поведенческий компонент этнической идентичности</i>			
Действия индивида, как члена этнической группы в определённой ситуации	-9,386	249	0,000
Особенности взаимоотношений в различных этноконтактных ситуациях	-13,220	249	0,000
Отношение индивида к представителям другой этнической группы	-17,379	249	0,000
Реакции, характерные для индивида в межэтнических контактах	-10,216	249	0,000
Воздействие на межэтнические стимулы	-11,560	249	0,000
Особенности невербальной коммуникации в процессе межэтнического контакта	-11,513	249	0,000
Межэтнические стимулы	13,576	249	0,000
Произвольность движений	-8,996	249	0,000
Ответная реакция на предъявленный этнический сигнал	-7,539	249	0,000
Оценка поступков в условиях этнического самоопределения индивида	0,220	249	0,826

Переменные, по которым имеются значимые различия между группами ($p < 0,05$), выделены в таблице жирным курсивом.

грамм, направленных на развитие конструктивного межэтнического взаимодействия.

Выводы:

– у подростков из московской культурной среды самым неустойчивым показателем является «ответная реакция на предъявленный этнический сигнал»

поведенческого компонента, стимулирующий межэтнические конфликты. Он в процессе внедрения формирующего эксперимента существенно поменялся с высокого уровня ($t = 2,205$ при уровне значимости $p < 0,028$): стал значимо ниже ($t = -7,539$ при уровне значимости $p < 0,000$);

– у подростков из исмаиллинской культурной среды самым неустойчивым показателем является показатель «гордость за собственную этническую группу» аффективного компонента. Этот показатель менее всего зависит от личного участия подростка в жизни собственного этноса и становится спусковым механизмом в межэтническом конфликте. Он по окончании формирующего эксперимента существенно поменялся с ($t = 2,412$ при уровне значимости ($p < 0,017$)) до ($t = 10,315$ при уровне значимости $p < 0,000$);

– просветительская программа доказала свою эффективность, потому что по всем диагностируемым структурным компонентам и составляющим их показателям, которые были изучены в процессе исследования структуры этнической идентичности современных подростков из экспериментальной группы г. Москвы ($n = 60$) и г. Исмаиллы ($n = 60$), контрольной группы подростков из г. Москвы ($n = 61$) и г. Исмаиллы ($n = 68$): знания об особенностях собственной группы, включённость в социальную жизнь собственной этнической группы, интерес к традициям собственного этноса, уровень значимости этнической идентичности в жизни индивида, эмоциональная привязанность индивида к этнической группе, гордость за собственную этническую группу, действия индивида как члена этнической группы в определённой ситуации, особенности взаимоотношений в различных этноконтактных ситуациях, отношение индивида к представителям другой этнической группы, реакции, характерные для индивида в межэтнических контактах, воздействие на межэтнические стимулы, особенности невербаль-

ной коммуникации в процессе межэтнического контакта, межэтнические стимулы, произвольность движений, ответная реакция на предъявленный этнический сигнал продемонстрировали позитивную динамику.

Заключение

Результаты формирующего эксперимента, направленного на позитивную динамику развития этнической идентичности просветительской программы «Траектория духовности» подтвердили свою эффективность как в московской (Россия), так и в исмаиллинской (Азербайджан) экспериментальной группе. Просветительская программа «Траектория духовности» способствовала пониманию роли культурно-психологических различий в этнически многообразной среде и успешной адаптации подростков в условиях транзитивного общества. В процессе внедрения просветительской программы «Траектория духовности» подростки обогатились знаниями о своей этнической группе и этнических группах, с которыми они находятся в постоянном контакте. Эти изменения способствовали позитивному восприятию собственной и чужой этнической принадлежности. Личность проявляет интерес к своему происхождению, истории своего этноса и в то же время с уважением относится к представителям других этнических групп.

Полученные результаты позволяют глубже понять влияние культурной среды на формирование этнической идентичности подростков и могут быть использованы для разработки образовательных и социальных программ, направленных на формирование межэтнического взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алагуев М. В. Вступление в межкультурный брак: факторы выбора брачного партнёра // Национальный психологический журнал. 2021. № 1 (41). С. 63–75. DOI: 10.11621/prj.2021.0106.
2. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 208 с.
3. Волков Ю. Г., Бинеева Н. К. Сохранение этнокультурного многообразия и справедливость межэтнических отношений в оценках населения Юга России // Вестник Института социологии. 2023. Т. 14. № 3. С. 112–132. DOI: 10.19181/vis.2023.14.3.7; EDN: ECPKQTQ.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 122 с.
5. Гаглоева А. Б. Факторы формирования гражданской и этнической идентичностей // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–3. С. 348–351.
6. Галяпина В. Н., Тучина О. Р., Аполлонов И. А. Взаимная аккультурация русских и армян в Краснодарском крае // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 2. С. 197–210. DOI: <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-2-197-210>.
7. Губогло М. Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки. М.: Наука, 2003. 763 с.
8. Дробижева Л. М. Российская идентичность: поиски определения и динамика распространения // Социологические исследования. 2020. № 8. С. 37–50. DOI: 10.31857/S013216250009460-9.
9. Инглхарт Р. Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир / пер. с англ. С. Л. Лопатиной. М.: Мысль, 2018. 347 с.
10. Кон И. С. В поисках себя: Личность и её самосознание / пер. с англ. М.: Политиздат, 2001. 335 с.
11. Коноплева Н. А., Поветкина А. А. Территориальная и этническая идентичность как формы самоидентификации и репрезентации региональной культуры (на примере Приморского края) // Человек. Культура. Образование. 2024. № 3. С. 82–103. DOI: <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2024-3-82>.
12. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 320 с.
13. Лепشوкова З. Х., Лебедева Н. М. Инклюзивные и эксклюзивные идентичности представителей разных народов России: роль базовых ценностей // Межкультурный и межрелигиозный диалог в российских регионах: монография. Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2022. С. 90–105. DOI: 10.46320/9785-9961-2950-8-2022-6-1-17.
14. Лепشوкова З. Х., Татарко А. Н. Удовлетворённость жизнью, гражданская идентичность и аккультурационные ожидания принимающего населения Москвы // Общественные науки и современность. 2019. № 4. С. 147–157.
15. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1998. 171 с.
16. Мишина М. М., Мурсалыева Г. М. Сравнительный анализ значимых этнодифференцирующих признаков для подростков из разных культурных сред // Вестник РГГУ. Научный журнал Серия «Психология. Педагогика. Образование» 2018. № 1 (11). С. 140–152.
17. Мурсалыева Г. М. Культурно-психологические различия обучающихся из традиционных культур // Актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва, 11–12 октября 2022 года). М.: МГИК, 2022. С. 209–2013.

18. Шорохова В. А. Религиозная идентичность мусульманских подростков и молодёжи: социально-психологический анализ // *Minbar. Islamic Studies*. 2019. Т. 12. № 2. С. 585–589.
19. Этнокультурное многообразие и гражданская и этническая идентичность молодёжи в постсоветском пространстве / под общ. ред. Р. Б. Шайхисламова. Уфа: Башкирский государственный университет, 2021. 188 с.
20. Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. СПб.: Летний сад, 2010. 416 с.
21. Языковая политика в полиэтничных республиках Северного Кавказа: проблемы сохранения этнокультурного многообразия народов России / под ред. А. З. Алиева. Махачкала: Алеф, 2022. 206 с.
22. Aslam W., Wehner L., Koga K. Misplaced states and the politics of regional identity: towards a theoretical framework (Неуместные государства и политика региональной идентичности: к теоретической структуре) // *Cambridge Review of International Affairs*. 2020. №3 (44). URL: <https://www.tandfonline.com/loi/ccam20> (дата обращения: 15.01.2025).
23. Brown R. Group processes. Dynamics within and between groups (Групповые процессы. Динамика внутри и между группами). New Jersey: Wiley and Sons, 2000. P. 371–384.
24. Tajfel H., Turner J. C. The social identity theory of intergroup behavior // *Psychology of intergroup relations* (Теория социальной идентичности межгруппового поведения // Психология межгрупповых отношений). Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7–24.
25. Hanel P. H. P., Beier M., Wolfradt U. The Role of Human Value Congruencies for the Acculturation of Refugees (Роль соответствия человеческих ценностей для аккультурации беженцев) // *PsyArXivPreprints*. 2022. № 5. URL: https://osf.io/preprints/psyarxiv/tf4pw_v1 (дата обращения: 15.01.2025).

REFERENCES

1. Alaguev, M. V. (2021). Entering into an intercultural marriage: factors in choosing a marriage partnership. In: *National Psychological Journal*, 1 (41), 63–75. DOI: 10.11621/npi.2021.0106. (in Russ.).
2. Belinskaya, E. P. & Stefanenko, T. G. (2020). Ethnic socialization of a teenager Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ. (in Russ.).
3. Volkov, Yu. G. & Bineeva, N. K. (2023). Preservation of ethnocultural diversity and fairness of interethnic relations in the population rating of the South of Russia. In: *Bulletin of the Institute of Sociology*, 14, 3, 12–132. DOI: 10.19181/vis.2023.14.3.7; EDN:ECPKTQ (in Russ.).
4. Vygotsky, L. S. (2005). *Psychology of Human Development*. Moscow, Smysl Publ. (in Russ.).
5. Gagloeva, A. B. (2020). Factors in the Formation of Civil and Ethnic Identities. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 66–3, 348–351 (in Russ.).
6. Galyapina, V. N., Tuchina, O. R. & Apollonov, I. A. (2023). Mutual Acculturation of Russians and Armenians in the Krasnodar Territory. In: *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 20, 2, 197–210. DOI: <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-2-197-210> (in Russ.).
7. Guboglo, M. N. (2003). Identification of identity: Ethnosociological essays. Moscow, Nauka Publ. (in Russ.).
8. Drobizheva, L. M. (2020). Russian identity: defining the definition and spreading the dynamics. In: *Sociological studies*, 2020, 8, 37–50. DOI: 10.31857/S013216250009460-9 (in Russ.).
9. Inglehart, R. (2018). *Cultural Evolution. How people's Motivations are Changing and How this is Changing the World*. Moscow: Mysl publ., 2018 (in Russ.).
10. Kon, I. S. (2001). *In search of oneself: Personality and its self-awareness*. Moscow, Politizdat publ., 2001 (in Russ.).

11. Konopleva, N. A. & Povetkina, A. A. (2024). Territorial and ethnic identity as forms of self-identification and representation of regional culture (on the example of Primorsky Krai). In: *Man. Culture. Education*, 3, 82–103. DOI: <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2024-3-82> (in Russ.).
12. Cooley, C. H. (2000). *Human nature and social order*. Moscow, Idea-Press, House of Intellectual Books (in Russ.).
13. Lepshokova, Z. H. & Lebedeva, N. M. (2022). Inclusive and exclusive identities of representatives of different peoples of Russia: the role of basic values. In: *Intercultural and interreligious dialogue in Russian regions: monograph*. Tyumen: Tyumen Industrial University publ. DOI: 10.46320/9785-9961-2950-8-2022-6-1-17 (in Russ.).
14. Lepshokova, Z. Kh. & Tatarko, A. N. (2019). Life satisfaction, civic identity and acculturation expectations of the host population of Moscow. In: *Social sciences and modernity*, 4, 147–157 (in Russ.).
15. Mead, M. (1998). *Culture and the world of childhood*. Moscow, Nauka publ. (in Russ.).
16. Mishina, M. M. & Mursalyeva, G. M. (2018). Comparative analysis of significant differences in ethnic characteristics for adolescents from different cultural environments. In: *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Scientific journal Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 1 (11), 140–152 (in Russ.).
17. Mursal'eva, G. M. (2022). Cultural and psychological aspects of students from traditional culture. In: *Actual problems of pedagogy and psychology: materials of the VII International scientific and practical conference (Moscow, October 11-12, 2022)*. Moscow, MGIK publ., pp. 209–2013 (in Russ.).
18. Shorokhova, V. A. (2019). Religious identity of Muslim adolescents and youth: socio-psychological analysis. In: *Minbar. Islamic studies*, 12, 2, 585–589 (in Russ.).
19. (2021). *Ethnocultural diversity and civic and ethnic identity of youth in the post-Soviet space*. Ufa, Bashkir State University (in Russ.).
20. Erikson, E. (2010). *Childhood and Society*. SPb., Letniy Sad publ., (in Russ.).
21. (2022). *Language Policy in the Multiethnic Republics of the North Caucasus: Problems of Preserving the Ethnocultural Diversity of the Peoples of Russia*. Makhachkala, Alef publ., (in Russ.).
22. Aslam, V., Vener, L. & Koga, K. Misplaced States and the Politics of Regional Identity: Towards a Theoretical Foundation (Misplaced States and the Politics of Regional Identity: Towards a Theoretical Initiative). In: *Cambridge Review of International Relations*, 2020, 3 (44). Available at: <https://www.tandfonline.com/loi/ccam20> (accessed: 15.01.2025).
23. Brown, R. (2000). *Group Processes. Dynamics Within and Between Groups (Group Processes. Dynamics Within and Between Agreements)*. New Jersey: Wiley and Sons, 2000, pp. 371–384.
24. Tajfel, H., Turner, J. K. (1986). Social Identity Theory of Intergroup Behavior In: *Psychology of Intergroup Relations (Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Psychology of Intergroup Relations)*. Chicago, Nelson-Hall publ., pp. 7–24.
25. Hanel, P. H. P., Beyer, M. & Wolfradt, U. (2022). The Role of Conformity to Human Values in the Acculturation of Refugees (The Role of Conformity to the Government of States for Acculturation is Provided). In: *PsyArXivPreprints*, 5. Available at: https://osf.io/preprints/psyarxiv/tf4pw_v1 (accessed: 15.01.2025).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мишина Марина Михайловна (г. Москва) – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики образования Института психологии имени Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета; <https://orcid.org/0000-0001-9348-7804>; e-mail: mishinamm@yandex.ru

Мурсалыева Гюльтакин Мазахировна – соискатель на степень кандидата психологических наук кафедры психологии и педагогики образования Института психологии имени Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета;
<https://orcid.org/0009-0009-3657-1677>; e-mail: xazar97@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Marina M. Mishina – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy of Education of Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities;

<https://orcid.org/0000-0001-9348-7804>; e-mail: mishinamm@yandex.ru

Gultakin M. Mursallyeva – External Postgraduate Student of Department of Psychology and Pedagogy of Education of Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities;

<https://orcid.org/0009-0009-3657-1677>; e-mail: xazar97@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-47-63

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЁЖИ О ВЛИЯНИИ COVID-19 НА ЖИЗНЬ И ЗДОРОВЬЕ В ПЕРИОД ПОСТКОВИД

Данилова А. А.^{*}, Куба Е. А.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Российская Федерация

^{}Корреспондирующий автор, e-mail: ensti1988@mail.ru*

Поступила в редакцию 07.02.2025

После доработки 17.03.2025

Принята к публикации 18.03.2025

Аннотация

Пандемия COVID-19 оказала серьёзное влияние на жизнь и здоровье людей всего мира. Крайне важной проблемой остаётся поиск детерминант, позволяющих эффективно справляться с постковидными последствиями.

Цель. Анализ взаимосвязи субъективного благополучия и представления молодёжи о влиянии COVID-19 на жизнь и здоровье в период постковид. Исследование проводилось на российской выборке в период с мая по октябрь 2024 г. (n = 131).

Процедура и методы. Основным инструментарием выступили стандартизированная методика определения уровня субъективного благополучия Э. Динера и авторская анкета, направленная на выявление социально-демографических характеристик выборки, субъективной оценки степени влияния COVID-19 на жизнь и здоровье, а также эмоционально-ассоциативной ауры по отношению к пандемии.

Результаты исследования показали субъективный уровень удовлетворённости жизнью по выборке – выше среднего. При этом молодые респонденты не склонны высоко оценивать влияние пандемии на значимые сферы жизни. Состояние физического и психического здоровья субъективно оценивается как хорошее. Корреляционный анализ позволил выявить значимые взаимосвязи шкал субъективного благополучия с уровнем субъективных оценок влияния COVID-19 на сферы жизни и с субъективными оценками состояния физического и психического здоровья.

Теоретическая и/или практическая значимость заключается в расширении представления о значимости когнитивно-эмоциональных детерминант в формировании представления о последствиях COVID-19, что может быть использовано в реабилитационной практике.

Ключевые слова: пандемия, молодёжь, отношение к COVID-19, постковидный синдром

Благодарности и источники финансирования. Исследование выполнено в рамках гранта РНФ № 24-28-2020017-29-00000 «Биопсихосоциальная модель здоровья лиц, перенёсших COVID-19».

Для цитирования: Данилова А. А., Куба Е. А. Субъективное благополучие и представления молодёжи о влиянии COVID-19 на жизнь и здоровье в период постковид // Вестник Государственного психологического университета. Серия: Психологические науки. 2025. №2. С. 47–63. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-47-63

Original research article

SUBJECTIVE WELL-BEING AND PERCEPTION OF YOUTH ABOUT THE IMPACT OF COVID-19 ON LIFE AND HEALTH IN THE POST-COVID PERIOD

A. Danilova*, E. Kuba

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation

**Corresponding author, e-mail: ensti1988@mail.ru*

Received by the editorial office 07.02.2025

Revised by the author 17.03.2025

Accepted for publication 18.03.2025

Abstract

The COVID-19 pandemic has had a serious impact on the lives and health of people around the world. An extremely important problem remains the search for determinants that make it possible to effectively cope with post-COVID consequences. **Aim.** Analysis of the relationship between subjective well-being and youth perceptions of the impact of COVID-19 on life and health in the post-COVID period. The study was conducted on a Russian sample in the period from May to October 2024 (n=131).

Methodology. We used the following tools: a standardized methodology for determining the level of subjective well-being by Ed Diener and author's questionnaire aimed at identifying the socio-demographic characteristics of the sample, a subjective assessment of the degree of COVID-19's impact on life and health and an emotional-associative aura towards the pandemic.

Results. The results of the study showed a subjective level of life satisfaction in the sample – above average. At the same time, young respondents don't tend to highly assess the impact of the pandemic on significant areas of life. The state of physical and mental health is subjectively assessed as good. The correlation analysis revealed significant correlations of the scales of subjective well-being with the level of subjective assessments of the impact of COVID-19 on spheres of life and with subjective assessments of the state of physical and mental health.

Research implications. The results of the study expand the understanding of the importance of cognitive and emotional determinants in forming an understanding of the consequences of COVID-19, which can be used in rehabilitation practice.

Keywords: pandemic, youth, attitudes towards COVID-19, post-COVID syndrome

Acknowledgments. This research was supported by RNF grant No. 24-28-20-2020017-29-00000.

For citation: Danilova, A. A. & Kuba, E. A. (2025). Subjective well-being and perception of youth about the impact of covid-19 on life and health in the post-covid period. In: *Bulletin of State University of Education. Psychological sciences*, 2, 47–63. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-47-63

Введение

Среди последних глобальных вызовов, предъявляемых человечеству современным миром, можно назвать пандемию COVID-19, последствия которой коснулись жизни и здоровья каждого. В настоящее время общество переживает так называемый период постковид, включающий физические, психологические, социальные и личностные последствия коронавирусной инфекции [1]. При этом одной из самых уязвимых категорий населения, реагирующей на изменения, является молодёжь, представляющая одну из главных сил социального развития [8].

Сложившаяся ситуация требует поиска и изучения детерминант аффективно-когнитивного реагирования, позволяющего эффективно справляться с трудностями. В связи с этим было организовано исследование, в основу которого легло предположение о взаимосвязи субъективного благополучия и представления молодёжи о влиянии COVID-19 на жизнь и здоровье в период постковид. При этом субъективное благополучие рассматривалось как значимый социально-психологический ресурс, обеспечивающий сохранение динамического равновесия в сложной жизненной ситуации, адаптационный потенциал которого связан с отношением к основным содержательным сторонам жизни и здоровья молодёжи в ситуации постковид.

В настоящее время мировая наука находится только на этапе накопления знаний о факторах, влияющих на процесс восстановления от пандемии. Данное исследование расширит представление об субъективном восприятии тяжести последствий COVID-19 на жизнь и здоровье молодёжи и адаптационных ресурсах субъективного благополучия, а также позволит наметить мишени психологических воздействий в период постковид в рамках реабилитационных программ.

Теоретические основы

В непростых условиях современного общества проблема субъективного благополучия становится всё более актуальной. Данная категория относится к одной из самых востребованных в социально-психологических исследованиях. Впервые в научный оборот термин «субъективное благополучие» ввёл Э. Динер, который был определён им как «интегральное психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе» [12]. Однако до настоящего времени не сложилось точного понимания природы данного психологического явления. Развитие знаний о благополучии происходит достаточно независимо в разрезе отдельных направлений, которые не всегда пересекаются. Субъективное благополучие можно интерпретировать как «инте-

гральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе» [5] и несущее в себе как личностные, так и обстоятельственные характеристики.

Структуру субъективного благополучия, как правило, рассматривают с совокупности трёх компонентов: эмоционального, когнитивного и конативного (поведенческого) [5; 12]. Перечисленные составляющие не являются изолированными, они тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга. Так, суть субъективного благополучия состоит в эмоционально-позитивном отношении субъекта к себе и миру, разным аспектам собственной жизни и наличии разных по интенсивности и содержанию позитивных переживаний [4]. При этом переживание субъективного благополучия (или неблагополучия) во многом определяется когнитивной интерпретацией личности тех или иных ситуаций, с которыми она взаимодействует. В свою очередь, совокупность эмоциональной и когнитивной составляющих интерпретации ситуации детерминирует направленность деятельностной активности, которая связана со стратегиями поведения.

Представленная феноменология субъективного благополучия позволяет видеть в нём серьёзный адаптационный ресурс. В разрезе данной проблемы субъективное благополучие может рассматриваться, с одной стороны, как интегральный критерий для оценки психологического состояния населения, с другой стороны – как механизм, позволяющий отражать и успешно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Психологические исследования показывают, что сложные жизненные ситуации могут приводить к снижению психологического благополучия населения [6]. Однако ряд других эмпирических исследований, напротив, свидетельствует о стабильности, а в некоторых случаях о повышении субъективного благополучия в сложных жизненных ситуациях [9; 13]. Субъективное благополучие может мобилизовать компенсаторные ресурсы и определять адаптационные возможности человека, позволяя успешно преодолевать сложные жизненные ситуации, связанные с неопределённостью и риском. При этом адаптационность проявляется в положительном аффективно-когнитивном реагировании на основные содержательные стороны жизни – прежде чем изменить своё состояние, необходимо изменить своё отношение к той или иной ситуации.

Остро проблема субъективного благополучия встаёт в связи с рисками, обусловленными последствиями пандемии COVID-19. Несмотря на снятие карантинных мер перед мировым сообществом стоит проблема приспособления к новым постковидным реалиям, которые привнесли изменения во все сферы жизни и здоровья. Так, отмечаются последствия в физическом и психическом здоровье [17], эмоциональной сфере, когнитивных способностях, социальном взаимодействии и личной жизни [13; 20]. Серьёзной проблемой остаётся тот факт, что для восстановления здоровья после перенесённого заболевания требуется достаточно продолжительный период (так называемый постковидный синдром). Реабилитационный процесс

осложняется тем, что нейросоматический статус больных, перенёсших COVID-19, сопровождается реактивной тревожностью и когнитивными нарушениями, а также низким уровнем удовлетворённости своим состоянием [1]. Особенное внимание уделяется учёными влиянию последствий пандемии на социально-экономическую и эмоциональную составляющие жизни. Так отмечают серьёзные последствия психологической травматизации населения, что проявляется в затяжном переживании стресса, депрессии, тревоги [17]. В социальном аспекте большое влияние оказала ситуация изоляции: невозможность заниматься привычной деятельностью в привычном формате, сокращение социальных контактов, онлайн-общение, снижение дохода, запрет на свободное перемещение, усиление кризиса семьи для большинства стали причиной серьёзных изменений в социальном взаимодействии [11; 13; 20]. Были получены интересные эмпирические данные, согласно которым люди с низким доходом и высокой социально-экономической уязвимостью более восприимчивы к стрессорам, связанным с пандемией [16]. С учётом обозначенной широты охвата последствий пандемии возникает необходимость в выработке новых стратегий жизнедеятельности и поиска реабилитационных механизмов.

В исследованиях отмечается, что последствиям пандемии в значительной мере подвержено молодое поколение [14; 18]. Так, эмпирически установлено, что в России молодые респонденты более обеспокоены как эпидемиологическими, так и экономическими по-

следствиями пандемии [11]. Ситуация осложняется тем, что произошедшие изменения носят устойчивый характер, и повлиять на их изменения объективно достаточно сложно, поэтому в реабилитационной практике скорее следует исходить из субъективного отношения населения к основным содержательным сторонам жизни, претерпевающим изменения. Доказано, что субъективное благополучие и позитивно воспринимаемое воздействие пандемии играют ключевую роль в реагировании на это угрожающее событие [11; 19]. Положительная оценка ситуации пандемии (не в смысле её оценки как позитивной, а в смысле нахождения позитивных и управляемых аспектов ситуации), выполняла буферную функцию, уменьшая уязвимость человека перед лицом необычной, но общей угрозы [11].

Таким образом, исходя из теоретического обзора, можно предположить, что субъективное благополучие выступает значимым и относительно стабильным социально-психологическим ресурсом, адаптационный потенциал которого выражается в формировании положительного отношения к основным содержательным сторонам жизни и здоровья молодёжи в ситуации постковид. Представленный довод требует эмпирической проверки через: 1) анализ уровня субъективного благополучия молодёжи в период постковид, 2) изучение субъективных оценок влияния COVID-19 на сферы жизни и здоровья молодёжи в период постковид и 3) выявления взаимосвязи субъективного благополучия и представлений молодёжи о влиянии COVID-19 на жизнь и здоровье в период постковид.

Методы и выборка

Диагностика уровня субъективно-го благополучия участников выборки осуществлялась с помощью методики «Шкала удовлетворённости жизнью» Э. Динера (SWLS) (адаптация Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина, 2023) – методика рассчитана на выявление эмоционального отношения респондентов к своей жизни, которое отражает уровень субъективного благополучия человека (оценка от 1 до 7, где 1 – совершенно не согласен, 7 – совершенно согласен) [10].

Также для проведения исследования была разработана анкета, включившая несколько тематических разделов: 1) социально-демографические данные; 2) субъективная оценка влияния COVID-19 на сферы жизни, состояние физического и психического здоровья в период постковид; 3) отношение к COVID-19 (эмоционально-ассоциативная аура). Анкетирование проводилось с применением Google Forms.

Вопросы вводной части анкеты были ориентированы на формирование массива демографических данных (пол, возраст, семейное положение, наличие детей, место проживания, уровень образования, рабочий статус, увлечения и т. д.).

Основную часть анкеты составили вопросы, касающиеся субъективной оценки влияния COVID-19 на разные сферы жизни респондентов и их состояние. Респондентам предлагалось оценить по шкале от 0 до 7 влияние пандемии на профессиональную жизнь, финансовое положение, личную жизнь (отношения с родителями, детьми, супругом), социальную жизнь (общение с друзьями, знакомыми), физическое

и эмоциональное состояние. Вопросы для оценки состояния здоровья были ориентированы на сбор объективных и субъективных данных. Так, здоровье оценивалось исходя из следующих характеристик: есть ли факт заболевания COVID-19 в анамнезе, наличие хронических заболеваний. Также предлагалось дать субъективную оценку состоянию физического и психического здоровья по шкале от 0 до 10.

Отдельный блок был посвящён выявлению эмоционально-ассоциативной ауры, связанной с пандемией. Так, респондентам предлагалось записать 5 первых пришедших в голову ассоциаций к слову «пандемия», которые затем подвергались психолингвистическому анализу.

Для обработки эмпирического материала использовались описательные методы анализа количественных данных, психолингвистический анализ, корреляционный анализ r-Пирсона ().

Сбор эмпирического материала проводился в мае–октябре 2024 г. В исследовании приняли участие 131 человек: 42 мужчины и 89 женщин. Выборку составили городские жители, проживающие на территории Российской Федерации как в крупных городах (количество жителей – более 1 млн. человек), так и в небольших городах России (Москва, Санкт-Петербург, Челябинск, Новосибирск, Улан-Уде, Уфа, Барнаул, Нижний Новгород, Златоуст и др.). Возрастной диапазон выборки составил от 18 до 44 лет ($M = 28,7$; $\sigma = 9,2$), что соответствует периоду молодости по классификации ВОЗ¹. Большая часть выборки состоит в трудовых

¹ Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://clck.ru/3MBCVf> (дата обращения: 10.10.2024).

отношениях (72,5%) и имеет высшее (41,9%) или среднее профессиональное (34,3%) образование. Факт проживания с семьёй или родственниками отметили 77,9% респондентов.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

Субъективное благополучие молодёжи в период постковид. В первую очередь был проанализирован уровень субъективного благополучия респондентов с помощью методики «Шкала удовлетворённости жизнью» Э. Динера. Описательная статистика представлена в таблице 1.

Представленные результаты описательной статистики позволяют говорить о нормальности распределения. Показатели по субъективной удовлет-

ворённости жизнью имеют значения выше среднего (интегральный показатель: $M_{cp} = 22,9618$; $\sigma = 5,35566$).

При этом наиболее удовлетворены респонденты достигнутыми жизненными целями ($M_{cp} = 5,1298$; $\sigma = 1,23037$). Интересно, что полученная картина в целом не отличается от данных периода пандемии. Так, в ряде исследований 2020–2021 годов, ориентированных на анализ субъективного благополучия людей молодого трудоспособного возраста, перенёсших COVID-19, также отмечалось субъективное благополучие на среднем уровне и уровне выше среднего на российской выборке [7; 10]. Данный факт, с одной стороны, доказывает мнение, что субъективное благополучие является относительно устойчивой диспозицией [2].

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика субъективного благополучия молодёжи / Descriptive statistics of young people's subjective well-being

	M_{cp}	σ	Ассиметрия		Экссесс	
			Статистика	Стандартная ошибка	Статистика	Стандартная ошибка
Соответствие жизни идеальному представлению о ней	4,3435	1,49240	-0,636	0,212	-0,319	0,420
Удовлетворённость условиями жизни	4,5725	1,40346	-0,676	0,212	-0,069	0,420
Удовлетворённость реальностью	4,7176	1,44794	-0,759	0,212	-0,281	0,420
Удовлетворённость достигнутыми жизненными целями	5,1298	1,23037	-1,107	0,212	1,500	0,420
Удовлетворённость прожитой жизнью	4,1985	1,65213	-0,333	0,212	-1,037	0,420
Интегральный показатель удовлетворённости	22,9618	5,35566	-,372	,212	-,457	,420

Источник: данные авторов.

Представления молодёжи о влиянии COVID-19 на жизнь и здоровье.

Следующий этап предполагал оценку субъективного представления о влиянии COVID-19 на основные сферы жизни: профессиональную жизнь, финансовое положение, личную жизнь (отношения с родителями, детьми, супругом), социальную жизнь (общение с друзьями, знакомыми), а также на общее состояние (физическое и эмоциональное) – результаты описательной статистики представлены в таблице 2.

В выборке присутствует нормальное распределение по шкалам оценки влияния COVID-19.

Согласно средним показателям, молодёжь не склонна высоко оценивать влияние пандемии на основные сферы жизни, физическое и эмоциональное состояние. При этом наименьшие последствия отмечаются в личной жизни ($M_{cp} = 2,5267$; $B = 1,90678$). Можно отметить, что респонденты не рассма-

тривают прошедшую пандемию как причину возможных жизненных проблем в настоящем и не связывают своё состояние с постковид.

Результаты опроса в части объективных показателей здоровья в период пандемии свидетельствуют, что основная часть выборки переболела COVID-19 с подтверждённым диагнозом (47%) или думает, что переболела исходя из перенесённой симптоматики (40%). 11 человек (8%) из всей выборки считают, что они не болели COVID-19. Наличие заболевания в настоящее время отметили лишь 6 человек (5%). Относительно небольшой процент респондентов (27%) указывает на присутствие хронических заболеваний, среди которых: сахарный диабет, гипертония, гастрит, пиелонефрит, бронхо-лёгочные заболевания.

Описательная статистика результатов субъективной оценки здоровья представлена в таблице 3.

Таблица 2 / Table 2

Описательная статистика оценок влияние COVID-19 на сферы жизни и состояние / Descriptive statistics of the estimates of the impact of COVID-19 on life domains and condition

	M_{cp}	B	Ассиметрия		Экссесс	
			Статистика	Стандартная ошибка	Статистика	Стандартная ошибка
Физическое состояние	2,6565	1,59215	,755	,212	-,381	,420
Эмоциональное состояние	2,9084	1,82061	,682	,212	-,657	,420
Профессиональная жизнь	2,8397	1,9168	0,798	0,212	-0,44	0,42
Финансовое положение	2,7252	1,94166	0,799	0,212	-0,617	0,42
Личная жизнь	2,5267	1,90678	1,067	0,212	-0,045	0,42
Социальная жизнь	2,8321	1,85701	0,718	0,212	-0,548	0,42

Влияние COVID-19 на сферы жизни и состояние (0-7, где 0 – совсем не повлияла, 7 – повлияла очень сильно)

Источник: данные авторов.

Таблица 3 / Table 3

Описательная статистика субъективной оценки состояния физического и психического здоровья в период постковид / Descriptive statistics of subjective assessment of physical and mental health in the post-covid

	M _{ср}	Б	Ассиметрия		Экссесс	
			Статистика	Стандартная ошибка	Статистика	Стандартная ошибка
Физическое здоровье	7,1374	2,41076	-0,88	0,212	-0,047	0,42
Психическое здоровье	6,9924	2,48223	-0,567	0,212	-0,723	0,42

Субъективная оценка состояние физического и психического здоровья (0-10, где 0 – очень плохое, 10 – очень хорошее)

Источник: данные авторов.

Представленные результаты также говорят о нормальности распределения.

Средние показатели субъективных оценок физического (M_{ср} = 7,1374; Б = 2,41076) и психического (M_{ср} = 6,9924; Б = 2,48223) здоровья достаточно высокие. Респонденты находятся в хорошем состоянии здоровья, вероятно, не испытывая серьёзных последствий COVID-19.

Таким образом, можно отметить, что молодёжь не оценивает период пандемии как ситуацию, серьёзно повлиявшую на их жизнь, физическое и эмоциональное состояние. В отношении здоровья также не отмечается серьёзных негативных последствий. Молодое поколение можно охарактеризовать как адаптивное к изменениям жизненных условий и ситуации здоровья, обусловленных пандемией.

Отношение к COVID-19 (эмоционально-ассоциативная аура). На фоне достаточно положительных показателей количественного анализа, интересным видится качественная психолингвистическая оценка отношения респондентов к COVID-19 в период постковид.

Изучать индивидуальное восприятие и выявлять специфические языковые единицы позволяет психолингвистический эксперимент, в наибольшей степени приближённый к реальному мышлению. Для выявления образов и структуры языкового восприятия пандемии нами было предложено подобрать 5 ассоциаций к слову «пандемия».

Ядром психолингвистического восприятия «пандемии» выделены следующие языковые единицы представленные в виде облака тегов на рисунке 1: маски (55), страх и изоляция (32), болезнь и карантин (29), температура (24), смерть (22), COVID-19, кашель и головная боль (21), пересыхание в горле (17), дистант (14), больница, ограничение и одиночество (11).

Слова-реакции, относящиеся к физическому компоненту картины восприятия пандемии, составляют 55,5%, социальный компонент составляет 33,3%, психологический компонент составляет 11,1%.

Слова-реакции, передающие негативную оценку, составляют 77,7%, нейтральную 16,6%, положительную 5,7%.

Мы разделили слова-реакции по сферам жизнедеятельности человека



Рис. 1 / Fig. 1. Облако тегов, сформированное из элементов дефиниций оценки отношения респондентов к COVID-19 / Tag cloud formed from the definitional elements of the respondents' attitudinal assessment of COVID-19

Источник: данные авторов.

и наибольшее количество было отнесено к социальной сфере: маски (55), антисептик (12), прививка (8) – эти слова указывают на средства индивидуальной защиты, которые стали неотъемлемой частью жизни общества во время пандемии, дом (5) – вынужденное пребывание дома, удалёнка (6), дистанционное обучение (5), ноутбук (4) – переход на новый удалённый формат работы и учёбы; карантин (20), изоляция (18), ограничения (8), локдаун (7) – меры, принятые для сдерживания распространения вируса и способ предотвращения заражения, гречка (8) – ассоциация с ажиотажным спросом на продукты в условиях кризиса. В сфере здравоохранения были выделены такие семантические единицы, как: болезнь (29), температура (24), кашель (21), головная боль (21), — симпто-

мы, связанные с COVID-19; здоровье (9) – общая обеспокоенность состоянием здоровья. Слова, относящиеся к психологической сфере: страх (32), тревога (19) – эмоциональные последствия пандемии, включая изоляцию и неопределённость.

Таким образом, результаты психолингвистического анализа в целом соответствуют результатам количественного анализа. Молодое поколение в большей мере оценивает пандемию негативно, однако не как проблему в сферах личной жизни, а как общегосударственную проблему и проблему системы здравоохранения. Приоритетная роль в семантической картине мира отводится социальному и физическому (здоровье) компоненту, в то время как выраженность психологического компонента явно ниже. Представление о пандемии скорее складывается в разрезе тезауруса, сформированного общественным вниманием к сферам здоровья (смертности), социального кризиса в период пандемии и постковид, но не через оценку личного психологического контекста.

На следующем этапе исследования был произведён корреляционный анализ (r-Пирсона (rp) для оценки взаимосвязи субъективного благополучия и представления молодёжи о влиянии COVID-19 на жизнь и здоровье в период постковид (таблица 4).

Корреляционный анализ показал взаимосвязь между субъективным благополучием и представлениями молодёжи о влиянии COVID-19 на сферы жизни. Физическое и эмоциональное состояние в условиях постковид страдает значительно меньше у молодых людей, удовлетворённых

Таблица 4 / Table 4

Взаимосвязь субъективного благополучия и представления молодёжи о влиянии COVID-19 на жизнь / Relationship between subjective well-being and young people's perceptions of the impact of COVID-19 on life

r-Пирсона		шкала 1	шкала 2	шкала 3	шкала 4	Шкала 5	Интегральный показатель благополучия
Физическое состояние	r	-0,067	-0,101	-,189*	-0,016	-0,161	-0,149
	p	0,450	0,253	0,030	0,853	0,066	0,088
Эмоциональное состояние	r	-0,167	-0,121	-,249**	-0,108	-0,142	-,214*
	p	0,057	0,169	0,004	0,220	0,105	0,014
Профессиональная жизнь	r	-0,145	-0,081	-0,116	-0,057	-0,167	-0,158
	p	0,097	0,355	0,187	0,518	0,056	0,072
Финансовое положение	r	-,208*	0,000	-0,028	-,213*	-0,156	-0,162
	p	0,017	0,996	0,753	0,015	0,075	0,064
Личная жизнь	r	-0,106	-0,093	-0,093	-0,139	-0,010	-0,114
	p	0,227	0,292	0,290	0,114	0,914	0,195
Социальная жизнь	R	-0,110	-,187*	-0,135	-0,140	-0,138	-,191*
	P	0,209	0,032	0,125	0,110	0,116	0,029

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Шкала 1 – соответствие жизни идеальному представлению; шкала 2 – удовлетворённость условиями жизни; шкала 3 – удовлетворённость реальностью; шкала 4 – удовлетворённость достигнутыми жизненными целями; шкала 5 – удовлетворённость прожитой жизнью.

Источник: данные авторов.

своим настоящим ($r = -,189^*$; $p = 0,030$; $r = -,249^{**}$; $p = 0,004$). Также обнаружено, что респонденты, жизнь которых соответствует идеальному представлению ($r = -,208^*$; $p = 0,017$), и имеющие высокий уровень удовлетворённости достигнутыми целями ($r = -,213^*$; $p = 0,015$) не склонны высоко оценивать риски влияния пандемии на финансовую составляющую жизни. В свою очередь удовлетворённость условиями жизни ($r = -,187^*$; $p = 0,032$) определяет положительные представления о социальном жизненном контексте. Стоит отметить, что интеграль-

ный показатель удовлетворённости жизнью снижает негативные оценки влияния COVID-19 в первую очередь на эмоциональное состояние и социальную сферу жизни. Как показал теоретический анализ, данные сферы относятся к наиболее кризисным в период постковид.

Взаимосвязь субъективного благополучия и представления молодёжи о здоровье в период постковид представлена в таблице 5.

Корреляционный анализ обнаруживает значимые взаимосвязи субъективного благополучия с субъективны-

Таблица 5 / Table 5

Взаимосвязь субъективного благополучия и представления молодёжи о здоровье в период постковид / Relationship between subjective well-being and young people's perceptions of health in the post-covid

r-Пирсона		шкала 1	шкала 2	шкала 3	шкала 4	шкала 5	Интегральный показатель благополучия
Физическое здоровье	r	,327**	,291**	,335**	,283**	,276**	,408**
	p	0,000	0,001	0,000	0,001	0,001	0,000
Психическое здоровье	r	,297**	,319**	,347**	,219*	,276**	,396**
	p	0,001	0,000	0,000	0,012	0,001	0,000
** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).							
* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).							

Шкала 1 – соответствие жизни идеальному представлению; шкала 2 – удовлетворённость условиями жизни; шкала 3 – удовлетворённость реальностью; шкала 4 – удовлетворённость достигнутыми жизненными целями; шкала 5 – удовлетворённость прожитой жизнью.

Источник: данные авторов.

ми оценками состояния физического ($r = ,408^{**}$; $p = 0,000$) и психического ($r = ,396^{**}$; $p = 0,000$) здоровья. Можно сказать, что респонденты с более высокими оценками соответствия жизненных обстоятельств своим ожиданиям склонны также положительно оценивать и состояние здоровья.

Заключение

Результаты проведённого исследования позволяют сделать ряд выводов:

1. Молодое поколение в целом удовлетворено обстоятельствами своей жизни в период постковид. Показатели уровня субъективного благополучия находятся на уровне выше среднего.

2. Несмотря на отмечаемую значимость последствий пандемии и сложность периода постковид, молодёжь не склонна высоко оценивать степень влияния COVID-19 на значимые сферы жизни. Молодые люди не испытывают серьёзных проблем со здоровьем,

а имеющиеся проблемы не связывают с прошедшей пандемией. Физическое и психическое здоровье субъективно оценивается как хорошее.

3. Психологический анализ в целом подтверждает результаты количественного анализа. Молодому поколению свойственно расценивать пандемию и её последствия, скорее, как глобальную проблему, чем проблему собственной личной жизни. В семантической картине мира молодёжи, связанной с COVID-19, преобладают социальный и физический компоненты (акцент на данных сферах, скорее, общественно обусловлен), в то время как психологический компонент, отражающий субъективные переживания, наименее выражен.

4. Существует взаимосвязь между субъективным благополучием и представлениями молодёжи о влиянии COVID-19 на сферы жизни. Удовлетворённость реальностью опре-

деляет хорошее физическое и эмоциональное состояние. В свою очередь соответствие жизни идеальному представлению, удовлетворённость условиями жизни, а также удовлетворённость достигнутыми жизненными целями позволяют справляться с финансовыми и социальными последствиями пандемии.

5. Самооценка физического и психического здоровья у молодых людей в период постковид практически в равной степени взаимосвязана со всеми показателями субъективного благополучия. Субъективное благополучие является важным фактором здоровья, действующим на эмоционально-когнитивном уровне.

Таким образом, установленные взаимосвязи субъективного благополучия с оценками влияния COVID-19 на жизнь и здоровье обозначают важность когнитивно-аффективных факторов в реабилитационной практике в период постковид. Результаты могут стать основой для разработки терапевтических методов и программ, направленных на улучшение психоэмоционального состояния молодёжи в условиях влияния постковидных последствий на сферы жизни и здоровья через психотерапевтическую работу с аспектами субъективного благополучия. Направленность на повышение уровня субъективного благополучия видится также важным стратегическим направлением в формировании адаптационного потенциала молодёжи к возможным кризисным условиям в будущем.

Ограничения и перспективы исследования

Настоящее исследование не лишено ограничений. Так, одним из них

является небольшой размер выборки и опора на самоотчёты респондентов, что может исказить интерпретацию результатов. Чтобы преодолеть это ограничение, мы планируем расширить выборку, включив более широкий социально-демографический и культурный состав, а также расширить исследовательский инструментарий стандартизированными методиками. В качестве ещё одного ограничения можно отметить широту возрастного охвата в периодизации ВОЗ: молодой возраст определяется диапазоном от 18 до 44 лет, что, вероятно, размывает границы особенностей субъективного благополучия и представления о влиянии COVID-19 на жизнь и здоровье у совсем юных и уже зрелых респондентов. Преодоление данного ограничения видится в использовании более дробной возрастной периодизации, что позволит в перспективе получить результаты сравнительного анализа по более узким возрастным группам молодых людей.

Несмотря на выявленные ограничения, данная сфера научного интереса видится крайне перспективной. Поскольку субъективное благополучие описано как универсальный коррелят формирования представлений молодёжи о влиянии COVID-19 на сферы жизни, будущие исследования должны быть сосредоточены на выявлении комплекса детерминант аффективно-когнитивного реагирования, позволяющего эффективно справляться с трудностями постковидного периода. Интерес представляет выявление гендерных особенностей взаимосвязи субъективного благополучия и представления о влиянии COVID-19 на жизнь и здоровье в период пост-

ковид. Также важно больше узнать о культурных особенностях изучаемых коррелятов (субъективное благополучие, представления молодёжи о влиянии COVID-19 на сферы жизни и здоровья), расширив круг изучаемых стран. В свою очередь, протяжённость во времени последствий пандемии и развитие знания о постковидном синдроме актуализируют потребность в лонгитюдных исследованиях на репрезентативной выборке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асфандиярова Н. С. Постковидный синдром // Клиническая медицина. 2021. № 7–8 (99). С. 429–435. DOI: <https://doi.org/10.30629/0023-2149-2021-99-7-8-429-435>.
2. Водяха С. А. Современные концепции психологического благополучия личности // Дискуссия. 2012. № 2. С. 132–138.
3. Гареева И. А. Социальные изменения в условиях пандемии COVID-19 // Власть и управление на Востоке России. 2021. № 4 (97). С. 99–108. DOI:10.22394/1818-4049-2021-97-4-99-109.
4. Гафурова Т. Р., Курлина К. В., Кочетова В. И. Особенности представлений о субъективном благополучии в зависимости от его уровня // European research. 2016. №3 (14). С. 100–105.
5. Кужильная А. В. Факторы субъективного благополучия личности // Евразийский союз учёных. Психологические науки. 2015. № 3 (12). С. 80–82.
6. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>.
7. Лукашева К. Э., Трушина И. А. Субъективное благополучие у людей трудоспособного возраста в период пандемии // Психология. Психофизиология. 2021. № 3. С. 39–48.
8. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Ин-т социологии РАН, 2008. URL: <https://publications.hse.ru/chapters/78753840> (дата обращения: 14.10.2024).
9. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А., Лебедева А. А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 90–108. DOI:10.17759/cpp.2020280205.
10. Улюкин И. М., Сечин А. А., Рассохин В. В. Психологическое благополучие у людей молодого возраста, перенёсших инфекцию COVID-19 // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2021. Т. 11. № 3. С. 222–237. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.302>.
11. Bokhan T. G., Galazhinsky E. V., Leontiev D. A. COVID-19 and subjective well-being: perceived impact, positive psychological resources and protective behavior Psychology (COVID-19 и субъективное благополучие: воспринимаемое воздействие, позитивные психологические ресурсы и защитное поведение) // Journal of Higher School of Economics. 2021. Vol. 18. № 2. С. 259–275.
12. Diener E. Subjective well-being is essential to well-being (Субъективное благополучие является неотъемлемой частью благополучия) // Psychological Inquiry. 1998. Vol. 9. № 9. С. 33–37.
13. Globig L. K., Blain B., & Sharot T. When Private Optimism meets Public Despair: Dissociable effects on behavior and well-being (Когда частный оптимизм встречает общественное отчаяние: диссоциативные эффекты на поведение и благополучие) // PsyArXiv. 2020. №5. URL: https://osf.io/preprints/psyarxiv/gbdn8_v1. (дата обращения: 10.14.2024). DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/gbdn8>.

14. Kopsov I. A. New Model of Subjective Well-Being (Новая модель субъективного благополучия) // *Open Psychology Journal*. 2010. Vol. 12. С. 102–115. DOI: 10.2174/1874350101912010102.
15. Liang L., Ren H., Cao R. The Effect of COVID-19 on Youth Mental Health (Влияние COVID-19 на психическое здоровье молодёжи) // *Psychiatric Quarterly*. 2020. № 4. P. 2–12. DOI: 10.1007/s11126-020-09744-3.
16. Luo M. L. The Association Between Sociability and COVID-19 Pandemic Stress Front (Связь между общительностью и фронтом стресса, вызванного пандемией COVID-19) // *Psychology, Security Personality and Social Psychology*. 2022. № 13. URL: <https://www.frontiersin.org/journals> (дата обращения: 14.10.2024). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.828076>.
17. Mazza M. G., De Lorenzo R., Conte C. Anxiety and depression in COVID-19 survivors: Role of inflammatory and clinical predictors (Тревога и депрессия у выживших после COVID-19: роль воспалительных и клинических предикторов) // *Brain, Behaviour, Immunity*. 2020. № 89. С. 594–600. DOI: 10.1016/j.bbi.2020.07.037.
18. Qin T., Wei P., Zhu C. Research on the influencing factors of subjective well-being of Chinese college students based on panel model (Исследование факторов, влияющих на субъективное благополучие китайских студентов колледжей, на основе панельной модели) // *Frontiers in Psychology*. 2024. № 15. URL: <https://www.frontiersin.org/journals> (дата обращения: 14.10.2024). DOI: 10.3389/fpsyg.2024.
19. Steel P., Schmidt J., Shultz J. Refining the relationship between personality and subjective well-being (Уточнение взаимосвязи между личностью и субъективным благополучием) // *Psychological Bulletin*. 2008. № 134 (1). С. 138–161. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.138>.
20. Ventriglio A., Castaldelli-Maia J. M. & Torales J. Personal and social changes in the time of COVID-19 (Личностные и социальные изменения во времена COVID-19) // *Irish Journal of Psychological Medicine*. 2021. № 38 (4). С. 315–317. DOI: 10.1017/ipm.2021.23.202).

REFERENCES

1. Asfandiyarova, N. S. (2021). Post-COVID syndrome. In: *Clinical medicine*, 7–8 (99), 429–435. DOI: <https://doi.org/10.30629/0023-2149-2021-99-7-8-429-435> (in Russ.).
2. Vodyakha, S. A. (2012). Modern concepts of psychological behavior of an individual. In: *Discussion*, 2, 132–138 (in Russ.).
3. Gareeva, I. A. (2021). Social changes in the context of the COVID-19 pandemic. In: *Power and administration in the East of Russia*, 4 (97), 99–108 (in Russ.). DOI: 10.22394/1818-4049-2021-97-4-99-109.
4. Gafurova, T. R., Kurlina, K. V. & Kochetova, V. I. (2016). Features of ideas about occupational well-being depending on its level. In: *European studies*, 3 (14), 100–105 (in Russ.).
5. Kuzhilnaya, A. V. (2015). Factors of adaptive behavior of the individual. In: *Eurasian Union of Scientists. Psychological sciences*, 3 (12), 80–82 (in Russ.).
6. Leontiev, D. A. (2020). Happiness and auxiliary well-being: towards creating an understandable field. In: *Monitoring of public opinion: Economic and social changes*, 1, 14–37 (in Russ.). DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>.
7. Lukasheva, K. E. & Trushina, I. A. (2021). Subjective well-being of people of working age during the pandemic. In: *Psychology. Psychophysiology*, 3, 39–48 (in Russ.).
8. Osin, E. N. & Leontiev, D. A. (2008). Testing Russian-language versions of a two-scale express assessment of all excluded acceptance. In: *Proceedings of the III Russian Sociological*

- Congress. Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences. Available at: <https://publications.hse.ru/Chapters/78753840> (accessed: 10.14.2024) (in Russ.).
9. Rasskazova, E. I. & Leontiev, D. A. & Lebedeva, A. A. (2020). Pandemic as a challenge to assisted well-being: anxiety and coping. In: *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 28, 2, 90–108 (in Russ.). DOI: 10.17759/cpp.2020280205.
 10. Ulyukin, I. M., Sechin, A. A. & Rassokhin, V. V. (2021). Psychological well-being of young people who have had COVID-19 infection. In: *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 11, 3, 222–237 (in Russ.). DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.302>.
 11. Bokhan, T. G., Galazhinsky, E. V. & Leontiev, D. A. (2021). COVID-19 and subjective well-being: perceived impact, positive psychological resources and protective behavior. In: *Journal of the Higher School of Economics*, 18, 2, 259–275.
 12. Diener, E. (1998). Subjective well-being is a reserve part of the movement. In: *Psychological research*, 9, 9, 33–37.
 13. Globig, L. K., Blaine, B. & Sharot, T. (2020). When Private Optimism Meets Public Despair: Dissociative Effects on Behavior and Well-Being. In: *PsyArXiv*, no. 5. Available at: https://osf.io/preprints/psyarxiv/gbdn8_v1 (accessed: 10.14.2024). DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/gbdn8>.
 14. Kopsov, I. A. (2010). New Model of Subjective Well-Being (A New Model of Subjective Mood). In: *Open Psychological Journal*, 12, 102–115. DOI: 10.2174/1874350101912010102.
 15. Liang, L., Ren, H. & Cao, R. (2020). The Impact of COVID-19 on the Mental Health of Young People. In: *Psychiatric Quarterly*, 4, 2–12. DOI: 10.1007/s11126-020-09744-3.
 16. Luo, M. L. (2022). The Relationship between Sociability and the Stress Front Caused by the COVID-19 Pandemic. In: *Psychology, Personal Safety and Social Psychology*, 13. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals> (accessed: 14.10.2024). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.828076>.
 17. Mazza, M. G., De Lorenzo, R. & Conte, S. (2020). Anxiety and Depression in COVID-19 Survivors: The Role of Inflammatory and Health Predictors. In: *Brain, Behavior, Immunity*, 89, 594–600. DOI: 10.1016/j.bbi.2020.07.037.
 18. Qin T., Wei P. & Zhu, S. (2024). A Study of Factors Affecting Subjective Well-Being in Chinese College Students Based on a Panel Model. In: *Frontiers in Psychology*, no. 15. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals> (accessed: 14.10.2024). DOI: 10.3389/fpsyg.2024.
 19. Steele, P., Schmidt, J. & Schulz, J. (2008). Clarifying the Relationship between Personality and Subjective Well-Being (Clarifying the Relationship between Personality and Subjective Well-Being). In: *Psychological Bulletin*, 134 (1), 138–161. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.138>.
 20. Ventriglio, A., Castaldelli-Maia, J. M. & Torales, J. (2021). Personal and social changes in the times of COVID-19. In: *Irish Journal of Psychological Medicine*, 38 (4), 315–317. DOI: 10.1017/ipm.2021.23. .202).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Данилова Анастасия Анатольевна (г. Челябинск) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Челябинского государственного университета; <https://orcid.org/0000-0001-6701-1941>; e-mail: ensti1988@mail.ru

Куба Елена Андреевна (г. Челябинск) – старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии Челябинского государственного университета; <https://orcid.org/0000-0001-5407-859X> e-mail: ipipelena@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Anastasiya A. Danilova (Chelyabinsk) – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., of Department of Psychology of Chelyabinsk State University;

<https://orcid.org/0000-0001-6701-1941>; e-mail: ensti1988@mail.ru

Elena A. Kuba (Chelyabinsk) – Senior Lecturer of Department of Special and Clinical Psychology of Chelyabinsk State University;

<https://orcid.org/0000-0001-5407-859X> e-mail: ipipelena@mail.ru

Научная статья

УДК 316.6

DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-64-74

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ О СПОСОБАХ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Кузнецова Д. А.

*Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний
Российской Федерации, г. Вологда, Российская Федерация*

e-mail: d_dobrova@mail.ru

Поступила в редакцию 21.04.2025

После доработки 23.04.2025

Принята к публикации 24.04.2025

Аннотация

Цель. Описание исследования представлений курсантов о конфликте и возможностей их изменения через работу с теоретическими знаниями и практическими навыками в рамках развития конфликтологической компетентности.

Процедура и методы. В статье проанализированы подходы к определению конфликта и его восприятия, конфликтологической компетентности, приведены результаты собственного исследования. При проведении исследования использованы методы семантического дифференциала, сравнения, методы интерпретации результатов и статистического анализа.

Результаты. Использование семантического дифференциала позволило увидеть тенденции в восприятии курсантами конфликта как явления, связанного с негативными эмоциями, значимого, но при этом истинного и частично разумного и зрелого. После проведения цикла занятий для расширения представлений о функциях конфликта, оптимизации выбора стратегий поведения в конфликте, принятия его конструктивных функций и развития способности контроля эмоций можно наблюдать сдвиги, произошедшие в тех парах понятий, которые являются наиболее эмоционально нейтральными, появляется меньшая категоричность в описании конфликта.

Теоретическая и/или практическая значимость. Обозначена проблема восприятия конфликта курсантами как в основном негативного явления, описаны особенности его оценивания. Показана возможность трансформации представлений и восприятии позитивных моментов в разрешении конфликта, необходимость формирования конфликтологической компетентности курсантов.

Ключевые слова: восприятие конфликта, конфликт, конфликтологическая компетентность, курсанты, стратегии поведения в конфликте

Для цитирования: Кузнецова Д. А. Представления курсантов о способах решения конфликтов и возможности их изменений в процессе развития конфликтологической компетентности // Вестник Государственного психологического университета. Серия: Психологические науки. 2025. №2. С. 64–74. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-64-74

Original research article

STUDENTS' IDEAS ABOUT WAYS OF RESOLVING CONFLICTS AND THE POSSIBILITY OF CHANGING THEM IN THE PROCESS OF DEVELOPING CONFLICT COMPETENCE

D. Kuznetsova

Vologda Institute of Law and Economics, Vologda, Russian Federation

e-mail: d_dobrova@mail.ru

Received by the editorial office 21.04.2025

Revised by the author 23.04.2025

Accepted for publication 24.04.2025

Abstract

Aim. The purpose of the article is to describe the study of cadets' ideas about conflict and the possibilities of changing them through working with theoretical knowledge and practical skills in the development of conflict competence.

Methodology. The article analyzes approaches to the definition of conflict and its perception, conflictological competence, and presents the results of its own research. The research uses methods of semantic differentiation, comparison, methods of interpretation of results and statistical analysis.

Results. The use of the semantic differential allowed us to see trends in the cadets' perception of conflict as a phenomenon associated with negative emotions, significant, but at the same time true and partially reasonable and mature. After conducting a cycle of classes to expand ideas about the functions of conflict, optimize the choice of strategies for behavior in conflict, accept its constructive functions and develop the ability to control emotions, one can observe shifts in those pairs of concepts that are the most emotionally neutral, there is less categoricity in the description of the conflict.

Research implications. The problem of cadets' perception of conflict as a mostly negative phenomenon is outlined, and the features of its assessment are described. The possibility of transformation of ideas and perception of positive aspects in conflict resolution, the need for the formation of conflictological competence of cadets is shown.

Keywords: perception of conflict, conflict, conflictological competence, cadets, strategies of behavior in conflict

For citation: Kuznetsova, T. A. (2025). Students' ideas about ways of resolving conflicts and the possibility of changing them in the process of developing conflict competence. In *Bulletin of State University of Education. Psychological sciences*, 2, 64–74. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-64-74

Введение

Конфликт традиционно изучается во всех науках, связанных с анализом взаимодействия людей, и в современной практике рассматривается как

закономерное и постоянно проявляющееся явление. Задачи полного исключения конфликтов из жизни специалисты не ставят, подчёркиваются как деструктивные, так и конструктив-

ные его функции. В большинстве литературных источников конфликт определяется как наиболее острый способ разрешения противоречий, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями¹.

Восприятие конфликтного взаимодействия часто становится решающим фактором, определяющим развитие конфликтной ситуации, её продолжительность, возможности конструктивных последствий [5]. При этом восприятие может быть адекватным или искажённым.

Изучая конфликт как многоаспектный процесс коммуникации, Д. В. Вельмисова обращает внимание на непрерывный процесс интерпретации смыслов и их генерирования, потому что именно смыслы определяют то, как будет действовать человек в конфликтной ситуации [3].

Студенческий возраст, который в зависимости от классификации относится или к концу юности, или к началу молодости, является важным с точки зрения формирования конфликтологической компетентности, оценки своего понимания значения конфликтов и выбора стратегий их разрешения. Поэтому работа над восприятием конфликта как варианта конструктивного разрешения ситуации и возможности реализации в нём позитивных смыслов становится важной. По результатам исследования И. В. Серафимовича, А. И. Саловой к студенческому возрасту сотрудничество как более сложная стратегия уступает ведущее место

компромиссу, предполагающему готовность частично отказаться от своих убеждений, чтобы принять решение, одинаково удовлетворяющее обе стороны [6, с. 540], кроме того, наблюдается тенденция использования курсантами определённых стратегий действия в конфликте в зависимости от уровня их тревожности [4]. В то же время важно, чтобы появилось осознание, что выбор стратегии зависит от условий конфликта, не всегда сотрудничество – максимально выгодная стратегия (например, когда мы ограничены в ресурсах, а сохранение или установление отношений со второй стороной конфликта не является приоритетным).

Развитие конфликтологической компетенции и стратегий поведения в конфликте исследователи связывают с психологическим благополучием и автономией личности [7; 8; 9], профессиональной компетентностью [1], подчёркивая особую роль в рамках педагогической и психологической деятельности². Одновременно адекватное восприятие конфликта как возможной трудной жизненной ситуации [2] позволяет выбирать не только ориентацию на уход от трудности, но и на сближение с ней.

Конфликты курсантами ведомственного вуза изучаются в рамках разных учебных курсов, в основном по педагогике и психологии, развитие конфликтологической компетентности можно рассмотреть как аспект профессионального становления. При обсуждении этого типа взаимодействия курсанты подчёркивают распространённость межличностных

¹ Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. Новые способы и приёмы профилактики и разрешения конфликтов: учебник для вузов. М.: Эксмо, 2011. С. 81.

² Кашапов М. М., Башкин М. В. Психология конфликтной компетентности: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 124 с.

конфликтов, в том числе трудности их разрешения при разном статусе лиц, в них включённых. Распространённое в обществе отрицательное отношение к конфликтам, а также частота встречаемости конфликтов в повседневном общении могут приводить к трудностям реализации позитивных функций конфликта и поиска конструктивных способов решения. В связи с ролью восприятия ситуации на выбор способа действия в ней нами была поставлена цель изучения восприятий курсантами конфликтов и возможности оптимизации данного процесса. Для этого был использован метод семантического дифференциала и формирующего эксперимента, результаты которых освещены в следующих разделах статьи.

Исследование представлений курсантов о конфликте

С целью изучения представлений курсантов о конфликте был использован семантический дифференциал, где курсантам предлагалось оценить данное понятие, соотнося его с одной из парных категорий, выставляя одну из 7 оценок выраженности предложенных качеств. Всего предлагалась 21 пара понятий, некоторые из которых имеют ярко выраженную эмоциональную окраску, другие – более нейтральную. В качестве испытуемых выступили курсанты 3 курса в количестве 33 человек.

В таблице 1 представлено среднее значение по категориям и количество крайних оценок (%).

Рассмотрим представленные результаты по каждой паре понятий. При выборе в паре «высокое – низкое» понятие конфликта рассматривается близким к определению высокого, 21%

испытуемых выбирают крайнее значение этого полюса, противоположный, как полностью соответствующий, не выбирает никто. Данная характеристика может определять значимость понятий, его представленности в жизни испытуемых.

В паре «широкое – узкое» более выражена тенденция к восприятию конфликта как широкого явления, но крайних оценок мало, что, с одной стороны, показывает влияние конфликта на все сферы, достаточно широкое его рассмотрение, с другой – неярко выраженность этих тенденций, что позволяет испытуемым в некоторых конфликтах разграничивать сферы их влияния.

В паре «подвижное – неподвижное» ярко выражена тенденция к оценке конфликта как явления подвижного, 33% курсантов выбирают самую высокую оценку для этой характеристики. Такие оценки могут свидетельствовать о значимости динамики конфликтного взаимодействия, возможно, бурном протекании большинства конфликтов в жизни испытуемых, с позитивной точки зрения даёт возможность достаточно активного выхода из напряжённой ситуации.

При оценке пары «горячее – холодное» большинство испытуемых описывают конфликт как горячий, 45% ставят максимальный балл этому качеству. Скорее всего, это связано и с уже описанной воспринимаемой динамичностью конфликта, и с тем, что конфликтное взаимодействие отличается от обычного наличием острых негативных переживаний, которые задают ему окраску.

Выбор в паре «тёмное – светлое» у курсантов имеет тенденцию к характеристике конфликта как тёмного, почти

Таблица 1 / Table 1

Распределение ответов курсантов по представлениям о конфликте / The distribution of cadets' responses according

№	Левый полюс	Правый полюс	среднее	Кол-во крайних левых значений	Кол-во крайних правых значений
1	Высокое	Низкое	-1,06	21%	-
2	Широкое	Узкое	-0,68	9%	3%
3	Подвижное	Неподвижное	-1,74	33%	3%
4	Горячее	Холодное	-1,62	45%	3%
5	Тёмное	Светлое	-1,12	21%	6%
6	Мягкое	Твёрдое	1,44	-	27%
7	Приятное	Неприятное	1,59	6%	42%
8	Гладкое	Шершавое	1,15	3%	21%
9	Близкое	Далёкое	-0,24	9%	6%
10	Доброе	Злое	1,18	6%	21%
11	Громкое	Тихое	-1,74	33%	-
12	Спокойное	Тревожное	1,62	6%	30%
13	Полезное	Вредное	0,47	6%	21%
14	Туманное	Ясное	-0,59	9%	3%
15	Грустное	Радостное	-1,21	18%	3%
16	Ложное	Истинное	0,82	3%	15%
17	Мирное	Воинственное	0,68	6%	9%
18	Бессмысленное	Разумное	-0,06	3%	6%
19	Инфантильное	Зрелое	-0,29	6%	3%
20	Созидательное	Разрушительное	1,03	6%	12%
21	Опасное	Безопасное	-1,09	9%	6%

Источник: составлено автором.

четверть испытуемых (21%) ставят ей крайнюю выраженность. Это может быть связано с оценкой явления конфликта как негативного, что чаще позволяет ориентироваться на более тёмные краски в его описании.

В паре «мягкое – твёрдое» явный перевес в сторону твёрдости конфликта, что показывает его восприятие, с одной стороны, как значимое и важное, с другой стороны, как такое, которое сложно исправить, более жёстко регламентированное в жизни.

При оценивании дихотомии «приятное – неприятное» большая выраженность описания конфликта как

неприятного: 42% курсантов ставят наивысшую выраженность данного полюса. Это, скорее всего, связано с тем, что конфликт в принципе отличается от других форм поведения выраженностью негативных эмоций, что и отражается при оценивании.

В паре «гладкое – шершавое» перевес в сторону восприятия конфликта как шершавого (у 21% – максимальный балл данного качества). Шершавость как воспринимаемая характеристика может свидетельствовать и о негативных эмоциях в развитии конфликтных отношений, и о неоднозначности при описании этого явления.

Распределение ответов по шкале «близкое – далёкое» неоднозначное, с небольшой тенденцией к полюсу «близкое». Это может говорить о тенденции отодвинуть от себя негативные эмоции, связанные с конфликтом, и о том, что испытуемые признают наличие конфликтов в своей жизни, но стремятся сделать их значимость меньше.

В позиции «доброе – злое» наблюдается тенденция оценки конфликта как явления злого, для 21% курсантов это однозначно такое явление. В восприятии конфликта преобладает тенденция оценки «деструктивность», лишь небольшой процент испытуемых рассматривает конфликт как возможность конструктивного развития.

В паре «громкое – тихое» значительная представленность оценки конфликта как громкого, 33% испытуемых данную характеристику считают максимально выраженной. Это может быть связано и с аудиальным восприятием, когда при решении острых противоречий люди часто разговаривают на повышенных тонах, и с представлением значимости конфликтов в повседневном взаимодействии.

При выборе из характеристик «спокойное – тревожное» явное преобладание второй (у 30% испытуемых однозначное), что ещё раз показывает, что конфликт воспринимается вместе с негативным эмоциональным фоном, его характеризующим.

В паре «полезное – вредное» также преобладание отрицательного полюса, большинство курсантов не видит конструктивный потенциал конфликта, хотя некоторые тенденции к такому восприятию наблюдаются.

В оценивании характеристик «туманное – радостное» практически нет

крайних оценок, при этом тенденция к восприятию конфликта как туманного. Возможно, это связано с трудностями оценивания испытуемыми интересов и позиций оппонента при конфликтном взаимодействии.

Оценивание дихотомической шкалы «грустное – радостное» показывает перевес восприятия конфликта как грустного, что ещё раз показывает значение для испытуемых негативного эмоционального фона, характеризующего конфликт.

В паре «ложное – истинное» преобладание второй характеристики, что говорит о восприятии курсантами конфликтов как реально существующих, преобладании реалистичных конфликтов и значимости их роли.

В позиции «мирное – воинственное» хоть и тенденция к восприятию конфликта как воинственного, практически нет крайних оценок, что даёт некоторую неоднозначность по данной шкале. Здесь видно, что конфликт рассматривается и как характерный для любых отношений, а не только связанных с полностью противоречивыми интересами.

Такой же неоднозначностью характеризуется пара «бессмысленное – разумное» с практически полным отсутствием крайних оценок и слабой тенденцией к бессмысленности. Это показывает значимость конфликта во взаимодействии, признании курсантами наличия его определённых функций и роли для развития отношений.

Шкала «инфантильное – зрелое» показывает слабую направленность в сторону инфантильности, опять же отсутствие категоричности в оценках. Часть конфликтов может быть связана с неадекватным поведением, но значи-

тельная их доля предполагает разумную защиту интересов обеих сторон.

В паре «созидательное – разрушительное» перевес разрушительных тенденций при оценке конфликта, что, скорее всего, связано с уже описанным ранее преобладанием деструктивных последствий конфликтов в опыте курсантов.

Эта же тенденция прослеживается при оценке пары «опасное – безопасное», где явно более выражено оценивание конфликта как опасного, но без использования крайних градаций. Курсанты ещё не умеют конструктивно использовать подобное взаимодействие, для них конфликт опасен и неоднозначен.

Таким образом, использование семантического дифференциала позволило увидеть тенденции в восприятии курсантами конфликта как явления, связанного с негативными эмоциями, значимого, но при этом истинного, частично разумного и зрелого.

Апробация занятий по оптимизации восприятия поведения в конфликте у курсантов

В рамках научно-исследовательской работы было организовано проведение занятий по оптимизации восприятия поведения в конфликте на дисциплине «Психология конфликта» у курсантов 3 курса. Часть занятий курса была проведена как погружение, когда в течение 4 дней ежедневно проводилось полтора часовое занятие. До этих 4 занятий курсанты уже познакомились с понятием конфликта, его функциями, основными причинами, динамикой, классификацией конфликтов, особенностями конфликтов разных видов.

В рамках заявленной темы на первом занятии (лекционного типа) под-

робно рассматривались стратегии поведения в конфликте и те ситуации, в рамках которых каждая из стратегий может быть наиболее эффективной. Рассматривалась сетка Томаса-Килманна, обсуждались возможности активности оппонентов и их интересы.

Далее были предусмотрены 3 практических занятия, на которых поочерёдно на основе работы с конфликтом из собственного опыта курсанты отрабатывали варианты использования каждой стратегии, опираясь на их достоинства и недостатки, условия среды и внутренние ресурсы. Задания предполагали отслеживание и понимание интересов обеих сторон, творческий подход к действию в конфликтной ситуации. Большинство представленных для анализа собственных конфликтов относились к межличностным, были связаны со взаимодействием со значимыми людьми. Часть конфликтов у курсантов возникает с людьми, общение с которыми имеет субординационный характер, что вызывает дополнительные переживания и необходимость конструктивного разрешения противоречия.

На последнем из этого цикла практическом занятии рассматривались негативные эмоции, возникающие во взаимодействии, оценивалась их аутентичность/разрушительность, обсуждались способы регуляции эмоционального напряжения как непосредственно в процессе общения, так и снятия эмоционального дискомфорта в целом. Было отмечено, что негативные эмоции, которые закономерно возникают в конфликтном взаимодействии, могут влиять на выбор конструктивных стратегий его решения, на последующую оценку последствий данного общения, которые в от-

сроченной перспективе вполне могут оказаться позитивными.

После проведения цикла занятий был осуществлён повторный замер с использованием семантического дифференциала. Оговоримся, что два замера оказались достаточно близкими в связи с интенсивностью занятий, отсроченного замера, который также обычно позволяет дать оценку воздействия, возможности провести не было.

Подсчёт статистической значимости различий в восприятии конфликта до и после проведения занятий с помощью Т-критерия Вилкоксона показал отсутствие сдвигов. Это может быть связано и с ограниченностью использования инструмента в связи с наличием небольшой шкалы для оценивания, и с только наметившимися тенденциями к изменениям, на которые обратим внимание в таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

Результаты представлений курсантов о конфликте до и после проведения занятий / The results of before and after classes

№	Левый полюс	Правый полюс	Среднее до	Среднее после	Кол-во крайних левых значений до	Кол-во крайних левых значений после	Кол-во крайних правых значений до	Кол-во крайних правых значений после
1	Высокое	Низкое	-1,06	0	7	4	-	2
2	Широкое	Узкое	-0,68	-0,64	3	1	1	1
3	Подвижное	Неподвижное	-1,74	-1,42	11	7	1	1
4	Горячее	Холодное	-1,62	-1,33	15	11	1	2
5	Тёмное	Светлое	-1,12	-1,21	7	6	2	1
6	Мягкое	Твёрдое	1,44	1,27	-	-	9	6
7	Приятное	Неприятное	1,59	1,73	2	2	14	13
8	Гладкое	Шершавое	1,15	1,48	1	1	7	8
9	Близкое	Далёкое	-0,24	-0,35	3	2	2	1
10	Доброе	Злое	1,18	1,12	2	1	7	5
11	Громкое	Тихое	-1,74	-1,62	11	7	0	-
12	Спокойное	Тревожное	1,62	1,79	2	1	10	11
13	Полезное	Вредное	0,47	0,41	2	4	7	4
14	Туманное	Ясное	-0,59	-0,29	3	1	1	2
15	Грустное	Радостное	-1,21	-0,94	6	2	1	1
16	Ложное	Истинное	0,82	0,85	1	-	5	2
17	Мирное	Воинственное	0,68	1,41	2	-	3	8
18	Бессмысленное	Разумное	-0,06	-0,09	1	3	2	3
19	Инфантильное	Зрелое	-0,29	0,18	2	1	1	3
20	Созидательное	Разрушительное	1,03	0,97	2	1	4	7
21	Опасное	Безопасное	-1,09	-0,91	3	5	2	1

Источник: составлено автором.

Измерение показывает небольшие тенденции, наблюдающиеся после проведения занятий. Можно заметить, что основные сдвиги произошли в тех парах понятий, которые являются наиболее эмоционально нейтральными. Так более в паре «высокое-низкое» соотношение полюсов стало примерно одинаковым, ушло преобладание полюса «высокое». Это может быть связано с тем, что значимость конфликтных действий стала восприниматься как меньшая.

В паре «горячее – холодное» снизилось преобладание полюса «горячее», что можно связать с тем, что в ходе занятий был сделан акцент на регуляцию эмоций, это могло снизить ощущение конфликта как сильно эмоционально напряжённого. При характеристике показателей «мягкое – твёрдое» снизились показатели полюса «твёрдое», что даёт в восприятии конфликта большую вариабельность и принятие, чем было. В паре «гладкое – шершавое» вырос показатель второго полюса, что может свидетельствовать и о восприятии эмоциональной напряжённости конфликта, но вместе с тем и увеличением роли неопределённости и неоднозначности конфликтного взаимодействия как неоднозначного процесса.

Есть тенденция изменения показателя «туманное – ясное» в сторону большей определённости, т. е. после занятий в лучшую сторону изменилась информированность о конфликте. В паре «грустное – радостное» несколько сместились оценки в сторону радостного восприятия. Конечно, конфликт в целом характеризуется отрицательными эмоциями, но данные сдвиги могут говорить и о моментах конструктивного исхода этого вида взаимодействия.

Интересен сдвиг в дихотомии «мирное – воинственное», где выросла и средняя оценка и число лиц, ставящих максимум полюсу «воинственное». Возможно, это связано с общим расширением представлений о конфликте, разнообразных его аспектах и изучении разных возможностей отстаивания своих интересов.

Таким образом, некоторые тенденции в изменении оценивания конфликта после занятий наблюдаются, часть из них можно связать с расширением представлений о конфликте, в том числе менее категоричным оцениванием последствий этого взаимодействия. В то же время работа должна строиться более комплексно, пролонгировано по времени, с отслеживанием эффективности и в отложенной перспективе.

Заключение

Представления о конфликте и его восприятие являются факторами, оказывающими влияние на выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации, способность контроля эмоций и использования конструктивных последствий данного явления. Исследование показало изначально негативную окраску у курсантов конфликта и его составляющих, при этом рассмотрения этого явления как достаточно близкого, актуального и значимого. Подобное отношение к конфликтам может быть связано с установками в обществе, которые пока больше рассматривают негативные составляющие конфликта, опираясь на отрицательные эмоции, возникающие в них.

Апробация в рамках учебного курса цикла занятий для изменения восприятия конфликта и установок в отношении него, являющаяся целью исследо-

вания, показала определённые сдвиги в его оценивании. Курсантам необходимо расширение знаний о конфликте и способах поведения в нём, навыков контроля эмоций и анализа составляющих конфликта и способов его решения. В то же время эта работа должна быть разносторонней, вестись регулярно, оцениваться спустя некоторое время использования знаний.

Исследование показало, что в силу возраста и особенностей организации жизни курсанты часто не могут увидеть всех позитивных последствий и возможностей конструктивного использования возникающих противो-

речий, большинство их высказываний свидетельствует о довольно ограниченных рамках поведения в конфликте, что даёт основания считать развитие конфликтологической компетентности одним из шагов их профессионального и личностного становления. Необходима организация с курсантами комплексной работы в данном направлении, целью которой будет не невозможное полное устранение конфликтов, а развитие их восприятия в более широком контексте, анализа ситуаций с разных сторон, поиск способов конструктивного разрешения возникающих противоречий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпысбаева М. Б., Карманова Ж. А., Боброва В. В. Формирование конфликтологической компетенции социальных работников у студентов вуза // *Science for Education Today*. 2019. Т. 9. № 3. С. 58–80. DOI: 10.15293/2658-6762.1903.04.
2. Битюцкая Е. В., Корнеев А. А. Диагностика восприятия жизненных трудностей: ситуационный опросник «типы ориентаций в трудной ситуации» // *Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал)*. 2020. № 4. URL: <https://www.evestnik-mgou.ru/jour/article/view/82/82> (дата обращения: 21.03.2025).
3. Вельмисова Д. В. Исследование конфликта как процесса интерпретации и генерирования смыслов // *Телескоп*. 2021. № 2. С. 14–23. DOI: 10.51692/1994-3776_2021_2_14.
4. Гончарова Е. М., Савина А. С. Взаимосвязь тревожности со стилем поведения в конфликтных ситуациях у курсантов образовательных организаций МВД России // *Вестник экономической безопасности*. 2021. № 4. С. 319–322. DOI: 10.24412/2414-3995-2021-4-319-322.
5. Митяева А. М., Валуикова А. М. Психологические детерминанты возникновения конфликтов в межличностном общении // *Baikal Research Journal*. 2023. Т. 14. № 1. С. 158–164. DOI: 10.17150/2411-6262.2023.14(1).
6. Серафимович И. В., Салова А. И. Особенности общения у современного юношества: проблемные ситуации и стратегии поведения в конфликте // *Общение в эпоху конвергенции технологий: сборник научных статей*. М.: ПИ РАО, 2022. С. 538–541. DOI: 10.24412/cl-36917-2022-538-541.
7. Фомина Л. А., Кедярова Е. А., Чернецкая Н. И. Связь конфликтологической компетентности и психологического благополучия студентов-психологов // *Педагогический имидж*. 2024. Т. 18. № 2. С. 241–258. DOI: 10.32343/2409-5052-2024-18-2-241-258.
8. Dijkstra M. T. M., Beersma B., Cornelissen R. A. The emergence of the Activity Reduces Conflict Associated Strain (ARCAS) model: A test of a conditional mediation model of workplace conflict and employee strain // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2012. Vol. 17 (3). P. 365–375. DOI: 10.1037/a0028550.
9. Rillo-Albert A., Lavega-Burgues P., Prat Q. The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model // *International journal of environmental research and public health*. 2021. Vol. 18 (3). P. 1071. DOI: 10.3390/ijerph18031071.

REFERENCES

1. Alpysbaeva, M. B., Karmanova, Zh. A. & Bobrova, V. V. (2019). Formation of conflictological competence of social workers among university students. In: *Science for Education Today*, 9, 3, 58–80 (in Russ.). DOI: 10.15293/2658-6762.1903.04.
2. Bityutskaya, E. V. & Korneev, A. A. (2020). Diagnostics of perception of life difficulties: situational questionnaire “types of orientations in a difficult situation”. In: *Bulletin of Moscow State Regional University (electronic journal)*, 4. Available at: <https://www.evestnik-mgou.ru/jour/article/view/82/82> (accessed: 03/21/2025).
3. Velmisova, D. V. (2021). Study of conflict as a process of interpretation and generation of meanings. In: *Telescope*, 2, 14–23 (in Russ.). DOI: 10.51692/1994-3776_2021_2_14.
4. Goncharova, E. M. & Savina, A. S. (2021). The relationship between anxiety and behavior style in conflict situations among cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In: *Bulletin of Economic Security*, 4, 319–322 (in Russ.). DOI: 10.24412/2414-3995-2021-4-319-322.
5. Mityaeva, A. M. & Valuykova, A. M. (2023). Psychological determinants of the emergence of conflicts in interpersonal communication. In: *Baikal Research Journal*, 14, 1, 158–164 (in Russ.). DOI 10.17150/2411-6262.2023.14(1).
6. Serafimovich, I. V. & Salova, A. I. (2022). Features of communication among modern youth: problem situations and strategies of behavior in conflict. In: *Communication in the era of technological convergence: a collection of scientific articles*. Moscow, PI RAO Publ. P. 538–541 (in Russ.). DOI: 10.24412/cl-36917-2022-538-541.
7. Fomina, L. A., Kedyarova, E. A. & Chernetskaya, N. I. (2024). The relationship between conflictological competence and psychological well-being of psychology students. In: *Pedagogical image*, 18, 2, 241–258 (in Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2024-18-2-241-258.
8. Dijkstra, M. T. M., Beersma, B. & Cornelissen, R. A. (2012). The emergence of the Activity Reduces Conflict Associated Strain (ARCAS) model: A test of a conditional mediation model of workplace conflict and employee strain. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 17 (3), 365–375. DOI: 10.1037/a0028550.
9. Rillo-Albert, A., Lavega-Burgues, P. & Prat, Q. (2021). The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model. In: *International journal of environmental research and public health*, 18 (3), 1071. DOI: 10.3390/ijerph18031071.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кузнецова Дарья Анатольевна (г. Вологда) – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности факультета психологии и probation ВППЭ ФСИН России;
<https://orcid.org/0000-0001-9591-0522>; e-mail: d_dobrova@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Darya A. Kuznetsova (Vologda) – Cand. Sci (Psychology), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Psychology of Professional Activity, Faculty of Psychology and Probation of the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia;
<https://orcid.org/0000-0001-9591-0522>; e-mail: d_dobrova@mail.ru.

Научная статья

УДК 316.47

DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-75-90

РОЛЬ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ: ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ У МОЛОДЁЖИ

Нестерова А. А.^{1*}, Косолапова А. В.^{1,2}

¹ Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

² Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», г. Москва, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: anesterova77@rambler.ru

Поступила в редакцию 18.04.2025

После доработки 21.04.2025

Принята к публикации 22.04.2025

Аннотация

Цель. Проанализировать взаимосвязь между особенностями психологической сепарации от родителей и уровнем жизнеспособности личности молодых людей.

Процедура и методы. На основе теоретического и эмпирического исследований определить вклад уровня автономности от родителей взрослых детей в становление их жизнеспособности. В исследовании принимали участие 493 молодых человека в возрасте от 20 до 27 лет (252 девушки и 241 юноша), которые находятся, по определению Дж. Арнетта, в периоде «становящейся взрослости». Использовались следующие психодиагностические методики: «Жизнеспособность личности» А. А. Нестеровой; *Опросник для изучения психологической сепарации от родителей – Psychological Separation Inventory* (PSI, Hoffman, адаптация В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой); «Опросник сепарации-индивидуации» (SITA) в русскоязычной адаптации Н. Н. Поскребышевой и К. В. Кривенчук (Поскребышева, Кривенчук, 2018); *Опросник привязанности к родителям и сверстникам (IPPA)* – Inventory of Parent and Peer Attachment (М. Гринберг, Г. Армсден, адаптация Д. В. Лифинцева и А. А. Лифинцевой). Проведён корреляционный и регрессионный анализы характера взаимосвязей между показателями жизнеспособности и психологической сепарации от родителей.

Результаты исследования демонстрируют, что успешная сепарация от родителей, особенно в поведенческой и функциональной плоскостях, способствует развитию жизнеспособности. В период становящейся взрослости аттитудная зависимость от отца и матери всё ещё является важным фактором становления жизнеспособности. Однако половые различия в потребностях молодых людей требуют дифференцированного подхода в психологической помощи. Для молодых женщин необходимо поддерживать равновесие между развитием самостоятельности и учётом семейных ценностей; молодые мужчины же должны сохранять функциональную независимость в принятии решений, но не отрицать значимость эмоциональной поддержки со стороны родителей, в первую очередь от отца.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в понимание механизмов взросления в контексте современных социальных вызовов и могут служить основой для разработки программ поддержки молодёжи с целью развития жизнеспособности. В разработке программ психологической поддержки молодёжи необходимо учитывать гендерные различия в проявлении процесса сепарации. В практической деятельности важно формировать у молодых людей навыки преодоления сложных аспектов отделения от родителей, что способствует снижению уровня сепарационной тревоги.

Ключевые слова: психологическая сепарация, половые различия индивидуации, «становящиеся взросление», жизнеспособность, сепарационная тревога

Для цитирования: Нестерова А. А., Косолапова А. В. Роль сепарации от родителей в формировании жизнеспособности: исследование гендерных различий у молодёжи // Вестник Государственного психологического университета. Серия: Психологические науки. 2025. №2. С. 75–90. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-75-90

Original research article

THE ROLE OF PARENTAL SEPARATION IN THE DEVELOPMENT OF RESILIENCE: A STUDY OF GENDER DIFFERENCES AMONG YOUTH

A. Nesterova^{1*}, A. Kosolapova^{1,2}

¹ Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

² University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russian Federation

* Corresponding author, e-mail: anesterova77@rambler.ru

Received by the editorial office 18.04.2025

Revised by the author 21.04.2025

Accepted for publication 22.04.2025

Abstract

Aim. To research the relationship between the characteristics of psychological separation from parents and the level of resilience of the personality of young people.

Methodology. To determine the contribution of the level of autonomy from parents of maturing children to the development of their resilience based on theoretical and empirical research. The study involved 493 young people aged 20 to 27 (252 women and 241 men), who, according to J. Arnett, are in the period of “emerging adulthood”. The following psychodiagnostic methods were used: “Resilience of Personality” by A. A. Nesterova; Questionnaire for the Study of Psychological Separation from Parents (Psychological Separation Inventory, PSI, Hoffman, adapted by V. P. Dzukaeva and T. Yu. Sadovnikova); “Separation-Individuation Adolescent” (SITA) in the Russian-language adaptation by N. N. Poskrebysheva and K. V. Krimenchutskaya (Poskrebysheva & Krimenchutskaya, 2018); The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) by M. Greenberg and G. Armsden, adapted by D. V. Lifintsev and A. A. Lifintseva. A correlation and regression analysis were conducted to examine the nature of the relationship between indicators of resilience and psychological separation from parents.

Results. The study results demonstrate that successful separation from parents, particularly in behavioral and functional aspects, promotes the development of resilience. During emerging adulthood, attitudinal dependence on parents (reliance on their values and opinions) remains a critical factor in fostering resilience. However, gender differences in young adults' needs necessitate a differentiated approach to psychological support. For young women, it is essential to balance autonomy development with consideration of family values; young men should maintain functional autonomy in decision-making while not dismissing emotional support from parents, especially the father.

Research implications. The results of the study contribute to understanding the mechanisms of maturation in the context of contemporary social challenges and can serve as a basis for developing programs to support youth aimed at fostering resilience. In the development of psychological support programs for youth, it is necessary to consider gender differences in the manifestation of the separation process. In practical activities, it is important to develop skills among young people to overcome complex aspects of parental separation, which contributes to reducing the level of separation-related anxiety.

Keywords: Psychological separation, gender differences in individuation, «emerging adulthood», resilience, separation anxiety.

For citation: Nesterova, A. A. & Kosolapova, A. V. (2025). The role of parental separation in the development of resilience: a study of gender differences among youth. In *Bulletin of State University of Education. Psychological sciences*, 2, 75–90. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-75-90

Введение

Современный период развития российского общества, характеризующийся повышенной стрессогенностью социальной среды в связи с нестабильной политической и экономической ситуацией в стране, ставит высокие критерии развития психологической устойчивости и жизнеспособности человека. Проблема жизнеспособности достаточно активно разрабатывается современными отечественными и зарубежными учёными – особенно интересует исследователей становление жизнеспособности в период юности и ранней взрослости. Однако многие аспекты жизнеспособности, в частности, роль психологической сепарации от родителей в формировании жизнеспособности молодёжи остаются малоизученными и сегодня [4; 5; 6; 17; 18].

Большое количество людей и общество в целом разделяют заинтересованность в успешном переходе лиц юношеского возраста к взрослой жизни. Как и все переходы в социальном развитии, период «становящейся взрослости» (термин, введённый Д. Арнеттом в 2000-х годах) обозначает период особо концентрированных изменений в самих людях, их контекстах, взаимодействиях, которые могут как увеличить уязвимости и угрозы для личности, так и, наоборот, дать возможности для позитивной трансформации. Этот автор обозначает этот возраст в период с 18 до 29 лет [9]. Отечественные авторы, рассуждая о развитии молодых людей, отмечают, что с 18–20 лет начинается критический период сепарации от родительской опеки, когда гибкость семейных требований уже коррелирует с адаптивностью в новых для молодых

людей ситуациях [1]. При благоприятных условиях социализации молодёжь очень чётко обозначает признаки достаточного уровня сформированности жизнеспособности личности [6].

Жизнеспособность по-разному трактуется в современной психологии. Малазийские учёные, проведя метаанализ 21 шкалы психологической устойчивости, делают вывод, что жизнеспособность представляет собой индивидуальную способность человека к социальной адаптации и саморегуляции, механизм управления собственными ресурсами (эмоциональная, мотивационно-волевая, когнитивная сферы) в контексте социальных, культурных норм и средовых условий. Её можно развивать, корректировать и предсказывать с помощью факторов устойчивости, таких как внешние и внутренние ресурсы личности [17].

Стоит отметить, что в последнее время этот термин не рассматривается только как черта характера: он одинаково зависит от самого индивида, от ситуации, в которой он находится, а также от более общих условий социальной и природной среды. Исследования негативного влияния на жизнеспособность неблагоприятных социально-экономических и экологических условий окружающей среды, доказывают, что эти факторы, а также наличие психопатологической симптоматики и недостаточность ресурсов (индивидуальных, семейных и контекстуальных) ослабляют жизнеспособность личности [4; 6].

На сегодняшний день не так много данных о том, как на жизнеспособность взрослого человека влияет степень его автономии и процесс сепарации от родительской семьи. Но те

малочисленные исследования, которые существуют на смежные с ней темы, показывают, что процесс сепарации-индивидуации является важнейшим фактором становления жизнеспособности личности.

Так, например, исследование коллег из Китая подчёркивает, что поддержка автономии со стороны родителей играет ключевую роль в формировании адаптивных, самостоятельных представлений о взрослости у китайской молодёжи. В то же время психологический контроль ограничивает развитие эмоциональной независимости и может привести к трудностям в социальной адаптации. Эти результаты актуальны для понимания культурных особенностей воспитания в Китае, где традиционные ожидания от семьи часто противоречат стремлению к личной самостоятельности. Отсутствие возможности для сепарации (например, использование вины, манипуляций или эмоционального давления со стороны родителей) связаны с негативными переживаниями и менее чёткими представлениями о взрослости. Участники, отметившие высокий уровень контроля, чаще испытывали конфликт с родителями и сомневались в своих способностях принимать собственные решения [10].

Исследование, проведённое в Италии на молодых людях в возрасте от 19 до 27 лет, показало: поддержка автономии со стороны родителей положительно коррелирует с психосоциальным благополучием молодых взрослых, в то время как психологический контроль негативно влияет на их эмоциональную стабильность и социальную адаптацию. Кластерный анализ уточнил, что комбинация факторов (а

не отдельные их аспекты) определяет уровень благополучия взрослеющих людей. Данное исследование подчёркивает важность семейной среды для развития устойчивости к стрессу и формирования личностной идентичности [13].

Исследуя нейробиологические основы адаптации к стрессу, учёные выяснили, что демократический стиль воспитания (с эмоциональной поддержкой и уважением к автономии ребёнка) коррелирует с усиленной нейрофизиологической реакцией человека на ошибки. Это связано, в свою очередь, с высоким уровнем жизнеспособности, так как выросшие дети лучше справляются с ошибками и адаптируются к стрессу. Авторитарный стиль (строгий контроль и низкая эмоциональная поддержка) ассоциируется со слабой нейронной активацией человека при обнаружении ошибок, что снижает устойчивость к стрессовым ситуациям и приводит к инфантильному поведению [11].

Проблему сепарации от родителей очень важно изучать с учётом кросс-культурной специфики, так как понимание психологической сепарации и автономии от родителей по-разному трактуется в культурах Запада и Востока. Например, исследование, проведённое на африканской молодёжи (18–25 лет), показало, что уровень жизнеспособности среди студентов напрямую зависит от степени родительской поддержки. Студенты, получавшие эмоциональную, социальную и финансовую поддержку от родителей, демонстрировали более высокую устойчивость к стрессу и способность преодолевать трудности. Отсутствие поддержки приводит к снижению

устойчивости, что проявляется в тревоге, депрессии и академической неуспеваемости [14]. Данные согласуются с результатами исследователей из Южной Кореи, утверждающих, что поддержка автономии не является универсально полезной для взрослеющих людей всех культур. Её эффект зависит от культурных факторов, таких как уровень социально-предписываемого перфекционизма, который должен быть ожидаемо высок в странах Востока [16].

Кроме кросскультурных факторов важно учитывать и особенности в развитии ребёнка. Так, несомненно, процесс сепарации от родителей усложняется, если ребёнок имеет какие-либо проблемы со здоровьем и нарушения в развитии. Исследования показывают, что семьи таких взрослеющих детей, ориентированных на развитие жизнеспособности и самостоятельности, чаще используют гибкость в подходах к воспитанию, поиск ресурсов (например, участие в поддержке сообщества), принятие индивидуальных особенностей ребёнка и темпа его развития. Переход в подростковый возраст усиливает потребности в автономии, что создаёт дополнительные трудности для молодых людей с нарушениями развития. Риск развития психических расстройств (депрессия, тревожность) выше в отсутствие адаптивной поддержки со стороны родительской семьи¹ [8; 15; 18].

В исследовании В. Р. Манукян показано, что переход к самостоятельной

¹ Пособие по способам реализации потенциала особого ребёнка и интеграции его в обществе / Колотилова И. В., Ефремова Г. И., Федякина Л. В., Нестерова А. А. М.: РИЦ АИМ, 2010. 124 с.

жизни усиливает субъективное восприятие взрослости, что, в свою очередь, положительно влияет на психологическое благополучие. Поддержка родителей и демократический стиль воспитания снижают конфликтность в процессе сепарации. Строгие или контролирующие родители могут вызывать тревожность и задержку развития автономности [3].

Российское исследование, проведённое на небольшой выборке, показало, что девушки демонстрируют более высокую жизнеспособность при самостоятельной жизни, в то время как юноши проявляют её в условиях семейной жизни (своей или родительской). Для девушек ключевую роль играют ориентация на достижения и морально-нравственные ценности. Для юношей важны открытость эмоций и ясность ролевых ожиданий в семье. Молодые люди, планирующие создать семью, имеют более высокие показатели жизнеспособности, чем те, кто отвергает этот путь [2].

Мы предполагаем, что необходимым условием для формирования жизнеспособности и личностной зрелости молодёжи является характер сепарации молодых людей от родителей, её стиль и завершённость. Однако исследований связи психологической сепарации от родителей и жизнеспособности личности нам найти не удалось. Роль психологической сепарации в формировании жизнеспособности упоминается лишь косвенно, в частности, отмечается, что успешно прошедшие сепарацию от родителей дети демонстрируют большую жизнеспособность, так как способны принимать самостоятельные решения и не боятся неудач.

Таким образом, **целью статьи** является представление результатов исследования связи психологической сепарации от родителей и жизнеспособности современных молодых людей.

Процедура и методы исследования

Процедура исследования. Проводился анализ взаимосвязей между показателями сепарации-индивидуации и факторами жизнеспособности молодёжи. В исследовании также учитывалась половозрастная специфика взросления и сепарации от родителей.

Диагностический инструментальный. Изучение различных факторов психологической сепарации и автономии от родителей, а также характер привязанности к матери и отцу изучались с помощью следующих методик: *Опросник для изучения психологической сепарации от родителей – Psychological Separation Inventory (PSI, Hoffman, адаптация В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой)*, изучающий функциональную, конфликтологическую, эмоциональную и аттитюдную независимость взрослых детей от родителей; *«Опросник сепарации-индивидуации» (SITA) в русскоязычной адаптации Н. Н. Поскребышевой и К. В. Крименчуцкой (Поскребышева, Крименчуцкая, 2018)*, диагностирующий страх сепарации от родителей; страх потери суверенности и отрицание зависимости от родителей; *Опросник привязанности к родителям и сверстникам (IPPA) – Inventory of Parent and Peer Attachment (М. Гринберг, Г. Армсден, в адаптации Д. В. Лифинцева и А. А. Лифинцевой)*, позволяющий посмотреть на характер привязанности к матери и отцу, а имен-

но: степень доверия, интенсивность общения и отчуждения. Показатели устойчивости и жизнеспособности диагностированы с помощью методики «Жизнеспособность личности» А. А. Нестеровой (методика изучает восемь показателей жизнеспособности и общий уровень жизнеспособности личности) [7].

Проведены корреляционный и регрессионный анализы для выявления взаимосвязей между показателями. Статистически достоверные различия между молодыми мужчинами и женщинами выявлялись с помощью *t*-критерия Стьюдента. Использовался статистический пакет Statistica 12.

Выборка исследования. Эмпирическую базу исследования составили 493 человека в возрасте 20–27 лет ($23 \pm 3,42$ лет), проживающие в городах и сёлах Москвы и Московской области. Из них 208 человек проживают с родителями, а 285 – отдельно.

Результаты и обсуждение

Описательная статистика данных по выборке показала, что уровень психологической сепарации от родителей выше в группе юношей: у них меньше страха сепарации от родителей ($t = 6,42$, при $p < 0,01$), меньше выражен страх потери суверенности ($t = 2,95$, при $p < 0,01$). У юношей выше функциональная, конфликтологическая и эмоциональная независимость от матерей, в также конфликтологическая независимость от отца. Интересно, что при этом аттитудная независимость от отца у юношей ниже, что говорит о том, что от убеждений и установок отца, от важности его мнения юноши зависят больше, чем девушки ($t = 3,48$, при $p < 0,01$).

Показатели автономии от родителей различаются в мужской и женской выборках, поэтому мы будем проводить корреляционный анализ в двух группах испытуемых: мужской и женской (табл. 1).

Что касается женской выборки, то можно констатировать прямую связь между всеми показателями жизнеспособности и конфликтологической независимостью как от матери, так и от отца ($p < 0,01$) (табл. 1). Это может свидетельствовать о том, что те молодые женщины, кто прошёл конфликтологическую сепарацию от матери и от отца (когда уже отсутствует переживание вины, гнева, тревоги, недоверия в отношениях с родителями), обнаруживают такие качества личности, как самомотивация, активность и инициатива, позитивные установки, эмоциональный контроль, самоуважение, социальная компетентность, самоорганизация.

Между показателями аттитудной независимости от отца и от матери и жизнеспособностью наблюдается обратно пропорциональная связь (эта связь по шкале Чеддека более слабая, но достоверная, $p < 0,05$). Значимая обратная связь наблюдается между аттитудной независимостью и активностью и инициативой, эмоциональным контролем, самоуважением, социальной компетентностью и адаптивным стилем поведения. Независимость собственных убеждений от мнения родителей снижают уровень адаптивности и жизнеспособности в поведении девушек. Это может говорить о том, что в молодом возрасте всё-таки ещё есть необходимость опираться на какие-то родительские модели в поведении, ожидать совета от родите-

Таблица 1 / Table 1

Корреляционная взаимосвязь между показателями психологической сепарации и особенностями жизнеспособности в группе девушек (N = 252) / Correlation between indicators of psychological separation and characteristics of resilience in a group of women

Показатели	СиМ	АиИ	ЭК	ПУ	С	СК	АСП	СО	Ж
Конфликтологическая независимость (мать)	0,348	0,465	0,323	0,349	0,370	0,369	0,261	0,447	0,480
Эмоциональная независимость (мать)	-0,047	-0,036	0,026	-0,033	-0,029	-0,120	0,006	0,018	-0,031
Аттitudная независимость (мать)	-0,153	-0,203	-0,126	-0,125	-0,174	-0,185	-0,141	-0,119	-0,197
Функциональная независимость (мать)	0,069	0,089	0,155	0,057	0,094	0,004	0,123	0,092	0,112
Конфликтологическая независимость (отец)	0,159	0,293	0,212	0,175	0,129	0,167	0,171	0,289	0,263
Эмоциональная независимость (отец)	-0,057	-0,069	-0,090	-0,014	-0,036	-0,110	-0,060	0,018	-0,065
Аттitudная независимость (отец)	-0,122	-0,187	-0,201	-0,097	-0,147	-0,158	-0,165	-0,068	-0,182
Функциональная независимость (отец)	0,033	-0,021	-0,080	0,050	0,039	0,007	-0,001	0,080	0,017

Примечание: Шкалы жизнеспособности: СиМ – самомотивация и достижения; АиИ – активность и инициатива; ЭК – эмоциональный контроль; ПУ – Позитивные установки; С – самоуважение; СК – социальная компетентность; АСП – адаптивные стили поведения; СО – самоорганизация; Ж – общий уровень жизнеспособности.

Источник: данные авторов.

лей, ориентироваться на их мнение. Видимо, в период становящейся взрослости ещё необходима опора на некоторые установки обоих родителей для девушек для выстраивания в будущем своей собственной позиции.

Наши данные согласуются с результатами зарубежных исследований, которые показывают, что давление со стороны общества на молодых людей, необходимость принимать автономные решения могут стать источником тревоги, а не свободы, что нарушает уровень их жизнеспособности [16]. Таким образом, в период взросления полная сепарация в убеждениях от родителей может стать больше источни-

ком фрустрации, а не формирования жизнеспособности. Важно отметить, что в структуре жизнеспособности аттitudная зависимость от мнения отца и матери больше влияет на адаптивные показатели в структуре жизнеспособности.

Эмоциональная и функциональная независимость вообще не имела никаких статистически значимых связей с показателями жизнеспособности в группе девушек.

В группе юношей наблюдается аналогичные с девушками показатели сильной прямой связи жизнеспособности и конфликтологической сепарации от родителей. Для юношей тоже

важно не испытывать чувства вины и тревоги при отделении от отца и от матери, чтобы формировать собственные черты устойчивости.

Схожие обратно пропорциональные связи наблюдаются в отношении жизнеспособности и аттитудной сепарации. Молодым людям важно опираться на мнение родительской семьи, чтобы формировать адаптивное поведение и формировать собственную социальную компетентность. Зависимость от мнения родителей в группе юношей связана с уровнем самоорганизации и самомотивации к достижениям (табл. 2).

Важно отметить, что в группе молодых мужчин наличие функциональной

независимости от матери, характеризующейся автономностью в принятии решений и реализации действий, взаимосвязано с высокими показателями по всем компонентам жизнеспособности. Это подразумевает отсутствие определяющего влияния матери на поведенческие стратегии сыновей или на выбор конкретных действий в различных ситуациях, что способствует повышению уровня жизнеспособности у взрослых мужчин ($r = 0,211$, при $p < 0,01$).

Было обнаружено наличие обратно пропорциональных связей между показателями жизнеспособности и эмоциональной независимостью от отца (все связи обратно пропорцио-

Таблица 2 / Table 2

Корреляционная взаимосвязь между показателями психологической сепарации и особенностями жизнеспособности в группе юношей (N = 241) / Correlation between indicators of psychological separation and characteristics of resilience in a group of men

Показатели	СиМ	АиИ	ЭК	ПУ	С	СК	АСП	СО	Ж
Конфликтологическая независимость (мать)	0,272	0,286	0,347	0,235	0,223	0,220	0,222	0,319	0,330
Эмоциональная независимость (мать)	-0,074	-0,123	0,021	-0,055	0,041	-0,040	0,027	-0,108	-0,056
Аттitudная независимость (мать)	-0,223	-0,189	-0,086	-0,188	-0,139	-0,096	-0,184	-0,267	-0,215
Функциональная независимость (мать)	0,145	0,199	0,242	0,193	0,191	0,199	0,194	0,063	0,211
Конфликтологическая независимость (отец)	0,202	0,221	0,281	0,212	0,176	0,200	0,169	0,135	0,243
Эмоциональная независимость (отец)	-0,167	-0,191	-0,027	-0,141	-0,087	-0,134	-0,102	-0,127	-0,152
Аттitudная независимость (отец)	-0,227	-0,230	-0,123	-0,247	-0,192	-0,141	-0,212	-0,197	-0,240
Функциональная независимость (отец)	-0,027	0,054	0,112	0,075	0,055	0,070	-0,009	-0,052	0,039

Примечание: Шкалы жизнеспособности: СиМ – самомотивация и достижения; АиИ – активность и инициатива; ЭК – эмоциональный контроль; ПУ – Позитивные установки; С – самоуважение; СК – социальная компетентность; АСП – адаптивные стили поведения; СО – самоорганизация; Ж – общий уровень жизнеспособности.

Источник: данные авторов.

нальные и умеренные, при $p < 0,05$). Взрослеющие мужчины для формирования жизнеспособности ещё нуждаются в эмоциональной поддержке отца или хотя бы его одобрении и принятии. Отцовское одобрение связано с такими показателями жизнеспособности, как активность и инициатива, самомотивация к достижениям, позитивные установки, социальная компетентность, самоорганизация. Взаимосвязь между аффективным компонентом сепарации и жизнеспособностью выражено в коэффициенте $r = -0,152$, при $p < 0,05$. В отечественных исследованиях так же отмечается, что отсутствие поддержки отца приводит к снижению социальной активности и рефлексии у юношей [3].

Несмотря на то, что в группе девушек показатели сепарационной тревоги и страха потери суверенности были статистически достоверно выше, характер и сила корреляционных связей были идентичны связям, полученным в группе девушек. Поэтому далее приведём корреляционные таблицы для обеих групп (табл. 3).

В исследовании были выявлены сильные обратные корреляционные связи ($p < 0,01$) между показателями жизнеспособности и такими компонентами сепарационной динамики, как страх сепарации, страх потери суверенности и отрицание зависимости от родителей. Это подтверждает, что сепарационная тревога и аффективные барьеры, связанные с ней, нега-

Таблица 3 / Table 3

Корреляционная взаимосвязь между показателями сепарации/индивидуации и особенностями жизнеспособности в группе девушек и юношей (N = 493) / Correlation between indicators of separation/individuation and characteristics of resilience in a group of women and men

Показатели	Страх сепарации	Страх потери суверенности	Отрицание зависимости
Самомотивация и достижения	-0,284	-0,309	-0,261
Активность и инициатива	-0,432	-0,429	-0,378
Эмоциональный контроль	-0,495	-0,384	-0,259
Позитивные установки	-0,382	-0,418	-0,475
Самоуважение	-0,322	-0,389	-0,393
Социальная компетентность	-0,314	-0,387	-0,501
Адаптивные стили поведения	-0,319	-0,306	-0,279
Самоорганизация	-0,303	-0,377	-0,197
Жизнеспособность	-0,449	-0,471	-0,419

Примечание: все связи достоверны при уровне значимости $p < 0,01$.

Источник: данные авторов.

тивно влияют на формирование адаптивных **черт** личности, необходимых для жизнеспособности. В частности, преобладание таких страхов парализует инициативность, самостоятельность и способность молодых людей полагаться на собственные ресурсы при решении задач, требующих эмоционального контроля, социальной компетентности и самоорганизации.

Особенности привязанности взрослых юношей и девушек также статистически достоверно не отличались в группе юношей и девушек, поэтому корреляционный анализ проводился на всей выборке (табл. 4).

Корреляционный анализ показал сильные и умеренные связи между

всеми показателями жизнеспособности и привязанностью к матери и умеренные и слабые связи с привязанностью к отцу (по шкале Чеддока). По результатам анализа корреляций можно сделать вывод, что доверие и тесное общение с матерью прямо пропорционально связаны с жизнеспособностью личности молодых людей, в то время как отчуждение от матери обратно пропорционально связано с жизнеспособностью. Характер корреляционных связей идентичен и в отношении отцов, только связи с доверием и общением с отцом являются менее сильными. Важно отметить, что отчуждение от отца может негативно влиять на становление жизнеспособности, так

Таблица 4 / Table 4

Корреляционная взаимосвязь между показателями привязанности к отцу и матери и особенностями жизнеспособности в группе девушек и юношей (N = 493) / Correlation between indicators of attachment to father and mother and characteristics of resilience in a group of women and men

Показатели	Доверие (М)	Общение (М)	Отчуждение (М)	Доверие (О)	Общение (О)	Отчуждение (О)
Самомотивация и достижения	0,311**	0,290**	-0,301**	0,080	0,138**	-0,167**
Активность и инициатива	0,364**	0,277**	-0,407**	0,092*	0,096*	-0,224**
Эмоциональный контроль	0,272**	0,142**	-0,369**	0,076	0,047	-0,246**
Позитивные установки	0,285**	0,184**	-0,369**	0,094*	0,044	-0,198**
Самоуважение	0,302**	0,234**	-0,278**	0,114*	0,117**	-0,203**
Социальная компетентность	0,335**	0,273**	-0,373**	0,110*	0,126**	-0,191**
Адаптивные стили поведения	0,245**	0,189**	-0,276**	0,074	0,100*	-0,229**
Самоорганизация	0,332**	0,252**	-0,341**	0,006	0,055	-0,1410**
Жизнеспособность	0,386**	0,290**	-0,428**	0,098*	0,111*	-0,248**

Примечание: * связи достоверны при уровне значимости $p < 0,05$;

** -связи достоверны при уровне значимости $p < 0,01$.

Источник: данные авторов.

как отец играет важную роль во взаимоотношении ребёнка с социумом. В релевантных исследованиях показано, что позитивные отношения с отцом напрямую связаны с развитием социальных навыков и устойчивости к стрессу. Отцы, проявляющие заботу, помогают в период юношества формировать психологическую безопасность, что снижает риск депрессии [12].

Проведённый регрессионный анализ на данных всей выборки позволяет представить следующее уравнение регрессии для общего уровня жизнеспособности молодёжи, определяя его через показатели психологической сепарации и автономии от родителей.

Жизнеспособность = $430,71 + 16,92$ (конфликтологическая сепарация от матери) – $9,11$ (аттитюдная независимость от матери) – $9,87$ (эмоциональная независимость от отца) – $1,45$ (страх сепарации) – $0,98$ (страх потери суверенности) – $1,32$ (отрицание зависимости) + $1,55$ (общение с матерью) – $1,03$ (отчуждение от отца).

Наибольший положительный вклад в жизнеспособность взрослеющего человека вносит конфликтологическая сепарация от матери, позитивное общение с матерью; отрицательный вклад – аттитюдная независимость от матери, страх сепарации, потери суверенности, отрицание зависимости и отчуждение отца.

Таким образом, цель исследования достигнута: была выявлена взаимосвязь между показателями психологической сепарации от родителей, автономией молодых людей от семьи происхождения и всех показателей жизнеспособности личности. Можно говорить о большем положительном влиянии поведенческой составляющей

сепарации от родителей (отсутствие нужды в постоянной родительской опеке, снижение необходимости быть рядом с родителем во взрослом возрасте, функциональной независимости, самостоятельности) и неоднозначном, более сложном влиянии аффективного и когнитивного компонентов сепарации (эмоциональной и аттитюдной независимости).

Заключение

Исследование показало взаимосвязь между психологической сепарацией от родителей и уровнем жизнеспособности молодых людей в возрасте 20–27 лет.

Показатели конфликтологической независимости от матери и отца (отсутствие переживаний вины, тревоги, недоверия) коррелируют с положительными аспектами жизнеспособности: самомотивация, активность, эмоциональный контроль, самоуважение и социальная компетентность. Это справедливо как для девушек (например, $r = 0,480$ для конфликтологической независимости от матери), так и для юношей (например, $r = 0,330$ для конфликтологической независимости от отца).

Аттитюдная сепарация отрицательно коррелирует с уровнем жизнеспособности, что свидетельствует о необходимости в период становящейся взрослости когнитивной опоры молодых людей на опыт и мнение родителей в некоторых вопросах, на их советы и установки, а также родительские ожидания. Это формирует в этом возрасте адаптивные формы поведения в социуме.

Для юношей, в отличие от девушек, важными факторами жизнеспособно-

сти являются функциональная независимость от матери, которая связана с возможностью действовать самостоятельно в решениях, связанных с собственной жизнью. При этом юноши в большей мере нуждаются в эмоциональной поддержке и принятии отца, им важно одобрение отца в первых самостоятельных поступках.

Страх сепарации, страх потери уверенности и отрицание зависимости от родителей негативно влияют на все компоненты жизнеспособности.

Роль привязанности к родителям также играет большую роль в становлении жизнеспособности молодёжи. Доверие и тесное общение с матерью положительно коррелируют с жизнеспособностью. Тёплые отношения с отцом и привязанность к отцу в меньшей степени связаны с жизнеспособностью, но при этом отчуждённые отношения с отцом снижают вероятность формирования черт, связанных с жизнеспособностью личности.

Исследование подтверждает, что психологическая сепарация – это многоуровневый процесс, включающий

поведенческие, эмоциональные и когнитивные аспекты, которые не однонаправленно влияют на формирование жизнеспособности взрослеющего человека. Гендерные различия в проявлении сепарации требуют учёта в разработке программ психологической поддержки молодёжи. С точки зрения практики необходимо развивать у молодых людей умение преодолевать проблемные аспекты сепарации, снижая сепарационную тревогу. Для девушек важно сохранять баланс между самостоятельностью и опорой на родительские ценности; для юношей – поддерживать функциональную автономию, но не отвергать эмоциональную связь с родителями, особенно с отцом.

Ограничения исследования. В исследовании не были учтены культуральные и региональные различия, что может влиять на результаты. В дальнейшем планируется изучить особенности сепарации молодых людей, проживающих в крупных городах и в маленьких сёлах, а также проживающих совместно с родителями или раздельно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева А. Д., Лисичкина А. Г. Особенности внутренней позиции взрослого в контексте институциональных требований на разных этапах юношеского возраста // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 3. С. 114–132.
2. Кедич С. И., Гусева К. С. Жизнеспособность молодёжи в условиях сепарации от родителей // Социальная педагогика. 2022. № 3. С. 38–41.
3. Манукян В. Р. Взросление молодёжи: сепарация от родителей, субъективная зрелость и психологическое благополучие в возрасте 18–27 лет // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 3. С. 129–140.
4. Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В. Жизнеспособность студенческой молодёжи России в условиях неопределённости // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 5. С. 90–121.
5. Махнач А. В., Сараева Н. М., Дагбаева С. Б. Сравнительный эмпирический анализ жизнеспособности русской и бурятской молодёжи // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14. № 2. С. 66–84.

6. Нестерова А. А. Концептуализация жизнеспособности человека в современной психологии // Психология жизнеспособности личности: научные подходы, современная практика и перспективы исследований: материалы методологического семинара (Москва, 18 декабря 2020 года) / под ред. Е. Ю. Бекасовой. М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. С. 54–61.
7. Нестерова А. А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 4. С. 93–108.
8. Abboud F., Easson K., Majnemer A. Psychological well-being, everyday functioning, and autonomy in emerging adults with a congenital heart defect (Психологическое благополучие, повседневное функционирование и автономия у развивающихся взрослых с врождённым пороком сердца) // The Journal of Pediatrics. 2023. № 262. P. 113.
9. Arnett J. J. Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties (Становление взрослой жизни: извилистая дорога от позднего подросткового возраста до двадцати). N.Y.: Oxford University Press, 2024. 432 p.
10. Bao G., Gao F. Links between parental autonomy support and psychological control and Chinese emerging adults' conceptions of adulthood (Ассоциации между поддержкой родительской автономии и психологическим контролем и убеждениями молодых людей Китая о взрослости) // Journal of Research on Adolescence. 2023. Vol. 33. № 3. P. 828–840.
11. Ding X., Zheng L., Liu Y. Parenting styles and psychological resilience: The mediating role of error monitoring (Стили воспитания и психологическая устойчивость: посредническая роль мониторинга ошибок) // Biological Psychology. 2023. № 180. P. 108–117.
12. Feldman R. Father contribution to human resilience (Вклад отца в устойчивость человека) // Development and psychopathology. 2023. Vol. 35. №5. P. 2402–2419.
13. Liga F., Lo Coco A., Musso P. Parental psychological control, autonomy support and Italian emerging adult's psychosocial well-being: a cluster analytic approach (Родительский психологический контроль, поддержка автономии и психосоциальное благополучие итальянских молодых людей: кластерно-аналитический подход) // European Journal of Developmental Psychology. 2023. Vol. 17. № 1. P. 37–55.
14. Mangoh N. R., Lo-oh J. L., Brenda D. Parental support and resilient behaviour among emerging adult students in Cameroon State Universities (Родительская поддержка и устойчивое поведение среди взрослых студентов стартапов в государственных университетах Камеруна) // The American Journal of Social Science and Education Innovations. 2024. Vol. 6. № 12. P. 283–294.
15. Pyrczak-Piega M., Kutek-Sładek K. Students with Special Needs and Their Parents—Informal Participation of a Parent in the Education of an Adult Child (Студенты с особыми потребностями и их родители — неформальное участие родителей в образовании взрослых детей) // Central European Journal of Educational Research. 2023. Vol. 5. № 2. P. 44–51.
16. Seong H., Lee S., Lee S. M. Is autonomy-supportive parenting universally beneficial? Combined effect of socially prescribed perfectionism and parental autonomy support on stress in emerging adults in South Korea (Является ли самоподдерживающее родительство полностью полезным? Совместное влияние социально обусловленного перфекционизма и родительской самоподдержки на стресс у взрослых стартапов в Южной Корее) // Current Psychology. 2023. Vol. 42. № 15. P. 13182–13191.
17. Wadi M. M., Nordin N. I., Roslan N. S. Reframing resilience concept: insights from a meta-synthesis of 21 resilience scales (Переосмысление концепции устойчивости: выводы из метасинтеза 21 шкалы устойчивости) // Education in medicine journal. 2020. № 12. № 2. P. 3–22.

18. Zukerman N., Bottone E., Low M. Resilience and adolescence-transition in youth with developmental disabilities and their families: a scoping review (Устойчивость и переход у молодёжи с нарушениями развития и их семей: обзор) // *Frontiers in Rehabilitation Sciences*. 2024. № 5. P. 134–174.

REFERENCES

1. Andreeva, A. D. & Lisichkina, A. G. (2024). Features of the internal position of the growth of institutional requirements at different levels of adolescence. In: *Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 3, 114–132 (in Russ.).
2. Kedich, S. I. & Guseva, K. S. (2022). Viability of young people in conditions of separation from parents. In: *Social pedagogy*, no. 3, 38–41 (in Russ.).
3. Manukyan, V. R. (2022). Growing up of young people: separation from parents, subjective adulthood and psychological well-being at the age of 18–27. In: *Psychological Science and Education*, 27, 3, 129–140 (in Russ.).
4. Makhnach, A. V., Laktionova, A. I. & Postlyakova, Yu. V. (2022). Viability of Russian student youth in conditions of uncertainty. In: *Education and Science*, 24, 5, 90–121 (in Russ.).
5. Makhnach, A. V., Saraeva, N. M. & Dagbaeva, S. B. (2023). Comparative empirical analysis of the integrity of Russian and Buryat youth. In: *Social Psychology and Society*. 2023, 14, 2, 66–84.
6. Nesterova, A. A. (2021). Conceptualization of human resilience in modern psychology. In: *Psychology of personality integrity: scientific approaches, modern practice and research studies: methodological seminar (Moscow, December 18, 2020)*. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 54–61 (in Russ.).
7. Nesterova, A. A. (2017). Development and validation of the “Personality Viability” methodology. In: *Psychological Journal*, 38, 4, 93–108 (in Russ.).
8. Abboud, F., Isson, K. & Meinemer, A. (2023). Psychological well-being, daily functioning, and autonomy in developing adults with congenital heart disease. In: *Journal of Pediatrics*, 262, 113.
9. Arnett, J. J. (2024). *Emerging adulthood: The winding road from late adolescence to the twenties*. New York, Oxford University Press. 432 pp.
10. Bao, G. & Gao, F. (2023). Associations between Parental Autonomy Support and Psychological Control and Chinese Young Adults’ Beliefs about Adulthood. In: *Journal of Adolescence Studies*, 33, 3, 828–840.
11. Ding, S., Zheng, L. & Liu, Y. (2023). Parenting Styles and Psychological Resilience: The Mediating Role of Error Monitoring. In: *Biological Psychology*, 180, 108–117.
12. Feldman, R. (2023). Father’s Contribution to Human Resilience. In: *Development and Psychopathology*, 35, 5, 2402–2419.
13. Liga, F., Lo Coco, A. & Musso, P. (2023). Parental psychological control, autonomy support, and psychosocial well-being of Italian young adults: A cluster analytic approach. In: *European Journal of Developmental Psychology*, 17, 1, 37–55.
14. Mangoh, N. R., Lo-oh J. L. & Brenda, D. (2024). Parental support and resilient behavior among startup adult students in Cameroon State Universities. In: *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 6, 12, 283–294.
15. Pyrczak-Piega, M. & Kutek-Sładek, K. (2023). Students with Special Needs and their Parents–Informal Participation of a Parent in the Education of an Adult Child. In: *Central European Journal of Educational Research*, 5, 2, 44–51.
16. Seong, H., Lee, S. & Lee, S. M. (2023). Is auto-supporting parenting ally benefits? Combined effect of social-predated perfectionism and parental auto support on stress in startup adult in South Korea. In: *Current Psychology*, 42, 15, 13182–13191.

17. Vadi, M. M., Nordin, N. I. & Roslan, N. S. (2020). Rethinking the concept of resilience: Insights from a meta-synthesis of 21 resilience scales. In: *Journal of Education in Medicine*, 12, 2, 3–22.
18. Zuckerman, N., Bottone, E., Lowe, M. (2024). Resilience and transition in youth with developmental disabilities and their families: a review. In: *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 5, 134–174.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Нестерова Альбина Александровна (г. Москва) – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и педагогической психологии Государственного университета просвещения;

<https://orcid.org/0000-0002-7830-9337>; e-mail: anesterova77@rambler.ru

Косолапова Анастасия Владимировна (г. Москва) – аспирант кафедры социальной и педагогической психологии Государственного университета просвещения; старший преподаватель кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий НИТУ МИСИС;

<https://orcid.org/0009-0002-5952-8726>; e-mail: avkosolapova@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Albina A. Nesterova (Moscow) – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Prof. Department of Social and Educational Psychology of State University of Education;

<https://orcid.org/0000-0002-7830-9337>; e-mail: anesterova77@rambler.ru

Anastasia V. Kosolapova – Postgraduate student, Department of Social and Pedagogical Psychology, State University of Education; senior lecturer at the Department of Modern Languages and Communication, University of Science and Technology MISIS

<https://orcid.org/0009-0002-5952-8726>, e-mail: avkosolapova@mail.ru

Научная статья

УДК 159. 99

DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-91-105

УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ВЗАИМООТНОШЕНИЯМИ И ПОТРЕБНОСТЬЮ В ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Шульга Т. И.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

Московский психолого-социальный университет, г. Москва, Российская Федерация

e-mail: shulgatatiana@gmail.com

Поступила в редакцию 24.02.2025

Принята к публикации 28.02.2025

Аннотация

Цель исследования – изучить удовлетворённость подростков взаимоотношениями и потребностью в принадлежности с родителями в условиях цифровизации.

Процедура и методы. В исследовании изучались предикторы и взаимосвязь удовлетворённости взаимоотношениями и нарушениями психического состояния, а также потребности в принадлежности подростков с родителями. В исследовании принимали участие 280 подростков. Использовались мини-сочинения на тему «Трудности взаимодействия с родителями», а также анкета «Мои отношения с родителями».

Результаты. Подростки выделили следующие характеристики детско-родительского взаимодействия в своих семьях: нетребовательность родителей из-за отсутствия времени, мягкость, отсутствие суровых мер наказания, особенно со стороны матерей, а также применяемых со стороны родителей, эмоциональная близость к матери, принятие личностных качеств подростков, сотрудничество во взаимодействии. Подростки дают положительную оценку авторитетности родителей, но высказывают неудовлетворённость взаимоотношениями с ними, нежелание подчиняться их требованиям, непослушание, уход и проведение свободного времени в сети Интернет.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты полученного исследования могут стать основой для дальнейшего изучения детско-родительского взаимодействия подростков с родителями, для разработки стратегий оказания социально-психологической помощи семьям психологам, узким специалистам, могут помочь преодолению затруднений взаимодействия родителей с подростками в современных условиях цифровизации.

Ключевые слова: взаимодействие, детско-родительские отношения, подростки, техноференция, фаббинг, киберагрессия

Для цитирования: Шульга Т. И. Удовлетворённость взаимоотношениями и потребностью в принадлежности подростков с родителями в условиях цифровизации // Вестник Государственного психологического университета. Серия: Психологические науки. 2025. №2. С. 91–105. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-91-105

© СС ВУ Шульга Т. И., 2025.

Original research article

SATISFACTION WITH RELATIONSHIPS, INTERACTIONS, AND THE NEED FOR BELONGING BETWEEN ADOLESCENTS AND THEIR PARENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

T. Shulga

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russian Federation

e-mail: shulgatiana@gmail.com

Received by the editorial office 24.02.2025

Accepted for publication 28.02.2025

Abstract

Aim. The purpose of the study is to study the satisfaction of adolescents with relationships and the need for belonging with parents in large families.

Methodology. The study examined predictors and mitigating correlations of relationship satisfaction and depressive symptoms of adolescents' need for belonging with their parents. adolescents. Mini-essays on the topic 'Difficulties of interaction with parents' and the questionnaire 'My relations with parents' were used

Results. Adolescents identified the following characteristics of child-parent interaction in their families: undemanding parents due to lack of time, gentleness, absence of harsh punishments, especially on the part of mothers, as well as applied on the part of parents, emotional closeness to mothers, acceptance of adolescents' personal qualities, cooperation in interaction with mothers. Adolescents give a positive assessment of the authority of parents, but express dissatisfaction with the relationship with them, unwillingness to obey their demands, disobedience, going to the Internet and spending free time in it.

Research implications. The results of the obtained research can become the basis for further study of child-parent interaction between adolescents and parents, for the development of strategies to provide socio-psychological assistance to families psychologists, narrow specialists, can help to overcome the difficulties of interaction between parents and adolescents in modern conditions of digitalization.

Keywords: interaction, child-parent relations, large family, dysfunctional families, teenagers, technoference, fabbing, cyberaggression

For citation: Shulga, T. I. (2025). Satisfaction with relationships, interactions, and the need for belonging between adolescents and their parents in the context of digitalization. In *Bulletin of State University of Education. Psychological sciences*, 2, 91–105. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-91-105

Введение

Современное состояние общества способствует напряжению в системе межличностных семейных отношений и взаимодействию подростков с

родителями. Быстрыми темпами меняются социальные явления, связанные с внедрением цифровизации во всех областях общества (инфодемия, нарушения ролевых взаимоотноше-

ний в семье, техноференция, фэббинг, киберагрессия и кибербуллинг и т. д.). Проведённый анализ исследований показал, что именно в семье с подростком, являющимся основным пользователем среды Интернет, чаще возникают кризисные моменты, возрастает тревожность членов семьи, происходят изменения во взаимодействии, становится актуальной смена ролевых поведенческих паттернов членов семьи [1; 4; 5; 10].

Наиболее активные пользователи сети Интернет, по данным исследований, – именно подростки. Воздействие цифровизации на современных подростков оказывает неоднозначные последствия, как положительные, так и отрицательные. Авторы не имеют единого мнения на последствия, но отрицательных проявлений этого воздействия изучено больше. В исследованиях отечественных и западных авторов приводятся данные, которые показывают, что негативные последствия способствуют появлению депрессии, остракизму, унижению, страху, нарушению взаимоотношений в семье, к неудовлетворённости отношениями в семейной системе подростков и родителей. Всё это негативно сказывается на психическом состоянии подростков и может приводить к их деструктивному и асоциальному поведению.

Техноференция как распространённое социальное явление в цифровую эпоху относится к подмене других людей в социальных ситуациях взаимодействия, общения с использованием собственного мобильного телефона [7; 12; 15]. Понятия «техноференции» и «фэббинга» не имеют чётких отличий, эти явления тесно связаны, от-

носятся к повседневным прерываниям в межличностном взаимодействии или совместном времени проведения. Например, фэббинг используют для описания взаимоотношений в дружеских парах, вызванных цифровыми и мобильными технологиями отношений в общении¹ [7; 15].

Техноференция рассматривается как более широкое понятие, т. к. может возникать во время личных разговоров, прерывает общение в обычной повседневной деятельности, такой как время приёма пищи или игры, через воспринимаемое вторжение, когда один человек использует цифровые устройства во время общих моментов взаимодействия [12; 15].

Исследование зарубежных авторов показало, что 89% людей сообщили, что они демонстрировали поведение техноференции, фэббинга в условиях взаимодействия и общения в семье, на работе. Учитывая широкую популярность фэббинга, техноференции в последние годы всё больше внимания уделяется социальным последствиям, вызванным их использованием в общении [10; 16].

Теоретический анализ исследований показал, что их большая часть направлена на раскрытие потенциального влияния использования родителями техноференции на психическое здоровье подростков [10; 12; 15; 17]. Показано, что использование родителями техноференции положительно связаны с депрессивными симптомами подростков, тревогой [10; 15; 16].

¹ 第50次《中国互联网络发展状况统计报告》. URL: <http://www.cnnic.net.cn/n4/2022/0914/c88-10226.html> [сайт] (дата обращения: 13.03.2024).

Депрессивные симптомы были определены как одни из самых разрушительных факторов развития подростков, которые связаны с использованием взрослыми инструментов цифровизации и вызывают тревогу [6], одиночество [3], проблемное использование интернета¹ и даже суицидальными мыслями и поведением [14]. Понимание факторов, которые способствуют симптомам подростковой депрессии, имеет решающее значение, особенно в контексте быстрых технологических изменений, внедрения цифровизации во все сферы жизни.

Итальянские психологи рассматривали положительную связь между кибервиктимизацией и симптомами, связанными с психическим здоровьем, такими как усталость, абulia и ангедония, тревога, гнев и руминация, чувство вины и суицидальные мысли или попытки [12].

У жертв-объектов киберагрессии после преследований, клеветы, обмена интимным контентом без согласия, дискриминации и оскорблений чаще отмечаются тревожные расстройства. Было выявлено, что социальная изоляция и одиночество были предикторами тревожных и депрессивных расстройств чаще в подростковом возрасте [12; 13; 17].

Теоретический обзор литературы по проблеме исследования

При обращении к неoэкологической теории, которая утверждает, что развитие происходит во взаимодействии

физических и виртуальных микросистем [9], нельзя игнорировать влияние опосредованных технологиями взаимодействий, таких как техноференция, фаббинг, киберагрессия на психологическое благополучие подростков. Эти взаимодействия часто нарушаются в критических отношениях, таких как отношения с родителями, потенциально усиливая неблагоприятные результаты развития, включая депрессивные симптомы. Учитывая неблагоприятное влияние симптомов депрессии и популярность применения родителями техноференции, фаббинга, киберагрессии, и т. д. в современном обществе, изучение внутренних механизмов взаимосвязи между применением родителями мобильных устройств при общении и взаимодействии с подростками позволит специалистам минимизировать проявления описанных симптомов [2].

Для стимулирования профилактики и вмешательства, направленных на снижение симптомов депрессии у подростков, было бы полезным оказывать воздействие на родителей с помощью расширения доступной существующей литературы, раскрытия опосредующего эффекта удовлетворённости отношениями и смягчающего эффекта острой потребности подростков в принятии и принадлежности.

В настоящее время обнаружен «излом» в развитии подростков под влиянием дефицитарности взаимодействия со взрослыми, т. е. обнаружено такое состояние отношений и взаимодействия, «становящееся в результате деформации межпоколенных отношений, разрушения норм взаимодействия взрослыми и детьми в семье, влияющее на нормативность личност-

¹ Быков А. В., Шульга Т. И. Психологическая служба в учреждениях психолого-педагогической поддержки детей и подростков: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 121 с.

ного развития и взросления подростка» [3, с. 8].

Особенности взаимоотношений в семьях с детьми, удовлетворённость этими отношениями подробно описаны в работах Э. Ю. Байбородовой, О. А. Карабановой, З. Е. Дорофеевой, С. В. Мельникова, А. А. Панченко, О. И. Ивановой, Л. Б. Шнейдер, Т. И. Шульги и др. Авторы исследований выделяют специфичный компонент – дефицит родительского внимания, принятия подростков, подчёркивают рассогласование мнений между подростками и родителями, нарушение эмоциональной атмосферы в семье, изменение отношений в худшую сторону, непонимание подростками и родителями друг друга. Авторы подчёркивают, что эти дефициты отличают современные семьи в условиях цифровизации. Деструктивные межличностные отношения в семье являются детерминантами развития у подростка негативного самоотношения и самооценки. Напряжённые, неблагоприятные отношения родителей с собственными детьми подросткового возраста становятся своеобразной «нормой жизни» для растущего человека. Постоянное нахождение в атмосфере непонимания, неприятия, эмоциональной дистанции при использовании техноференции усугубляет негативные взаимоотношения, мотивирует подростков к уходу в Интернет.

Ряд авторов подчёркивает и положительную тенденцию современных семей – малодетность, которая предполагает сформированные в них приоритеты в пользу детей, доминирование таких ценностей, как родительство, родственные связи, наличие повышен-

ной стрессоустойчивости у её членов, что создаёт определённые позитивные условия для развития детей разного возраста [3; 12].

Безусловно, это является психолого-педагогическим потенциалом семьи, её ресурсом, сформированным в данной социальной группе и дающим положительный потенциал для развития и социализации детей¹ [5; 7]. Для оказания социально-психологической поддержки семьям создаются психологические службы, консультации, призванные оказывать в соответствии с выбранными направлениями, принципами и методами работы помощь и поддержку семьям с детьми, а также детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию².

Важно отметить дефицит увлечений и интересов современных подростков в реальной жизни и приоритетную нацеленность на общение в сети Интернет, влекущее за собой снижение умения взаимодействовать вне виртуального пространства (сокращение времени общения с друзьями в реальности и переход в виртуальное общение). Изучение особенностей общения в Интернет-среде проводилось нами на выборке 280 подростков общеобразовательных организаций в период с 2018 года и по настоящее время. По результатам анкетирования удалось выяснить, что у подростков увеличивается количество друзей в сети Интернет

¹ Быков А. В., Шульга Т. И. Психологическая служба в учреждениях психолого-педагогической поддержки детей и подростков: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 121 с.

² Там же.
Шульга Т. И. Психологическое сопровождение семьи: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 141 с.

и происходит сокращение друзей в образовательных организациях, во дворах. Основной причиной, которая приводит к этому, подростки называют отсутствие времени, интереса к реальному общению со сверстниками, простота общения в Интернет-среде. У современных подростков изменяются идеалы. Выявлено, что большинство подростков не имеют образцов для подражания (56%). Более половины (58,9%) не хотели бы кому-либо подражать, а точнее, хотели бы быть похожими на самих себя. Своё свободное время более половины подростков (54,1%) посвящают общению в социальных сетях.

Наше исследование показало, что на первом месте по значимости для подростков оказываются вопросы, связанные отношениями с родителями. Данную проблему отметили более 60% респондентов. Далее вопросы, связанные с экзаменами и поступлением в вузы, отношениями с противоположным полом (42%). На третьем месте – проблемы с обучением (38%), на четвёртом – вопросы с внутренними проблемами (комплексы, низкая самооценка и т. д.) (33%), на пятом – отношения со сверстниками и друзьями (32%). Триада проблем «будущее, школа, общение» стабильно занимает первые места [8].

Семья в социальной психологии рассматривается как малая социальная группа, соответственно, важной характеристикой функционирования данной группы считается взаимодействие её членов. В опубликованной нами статье мы определяем взаимодействие как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на

друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [6, с. 139–153].

В период пубертата эмоциональное состояние подростков крайне неустойчиво, отмечается рост тревожных, агрессивных и депрессивных состояний, поэтому возможность довериться кому-либо становится способом справиться с кризисным состоянием и даёт эмоциональную разрядку. Уверенность подростка в возможности доверять участникам своей семьи и самому себе имеет прогностическое значение для его благополучия, но обращение к родителям за помощью – редкий факт.

Проблемы, связанные с детско-родительскими отношениями, являются для подростков относительно универсальными, они отмечаются в исследованиях, проведённых в разные годы и в разных социально-культурных условиях. Это даёт основания полагать, что значимость соответствующей проблемы определяется не столько ситуативными факторами, сколько закономерно вытекает из особенностей психологического развития подростков. Триада проблем «будущее, школа, общение» стабильно занимает первое место. Подросток продолжает оставаться школьником, и учёба по-прежнему остаётся для него приоритетной. Проблемы, связанные с обучением, поступлением, общением со сверстниками волнуют подростков, как показало наше исследование, на протяжении всех этапах взросления¹ [2; 3; 5].

¹ Быков А. В., Шульга Т. И. Психологическая служба в учреждениях психолого-педагогической поддержки детей и подростков: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 121 с.

На данный момент мы сталкиваемся с тем, что подростки имеют тенденцию к скрытости в поведении, часто не обращаются за помощью, когда им это действительно нужно, не могут довериться никому (часто из-за страха быть непонятыми, боязни насмешек и пр.). Даже если налажен эмоциональный контакт с подростком, есть риск услышать неполную картину его проблемы, а только небольшую часть, которую он позволяет увидеть. В связи с наличием такого рода скрытости подростков возникает потребность выяснить, а как именно решают возникающие проблемы, к кому обращаются и знают ли, где им могут помочь.

Проведённый анализ типологии взаимодействия с детьми разного возраста в разных типах семей, в том числе и в замещающих семьях, может помочь психологам и родителям преодолеть барьер недоверия. Типология опубликована в учебном пособии «Психологическое сопровождение семьи»¹. Типология взаимодействия отражена на разных уровнях сопровождения – базовом, когда семья видит проблему, но не придаёт ей серьёзного значения и взаимодействие родителей и детей продолжается и ухудшается. На кризисном уровне – семья нуждается в помощи специалистов, но не все семьи ищут и обращаются к специалистам. На экстренном уровне – семья испытывает кризис взаимоотношений, налицо рассогласование между детьми и родителями, родители затрудняются в поиске специалистов, которые могут помочь, подростки же ухудшают своё

поведение, совершают асоциальные поступки, самоповреждающее поведение, рискованное поведение и т. д. Взаимодействие в семьях с подростками требует специального сопровождения специалистов.

В психологии пока нет исследований, в которых эмпирически доказано, что, возможно, отцовский и материнский фаббинг и техноференция могут отрицательно предсказывать удовлетворённость межличностными отношениями подростков в семье. Согласно имеющимся исследованиям, отцовский и материнский фаббинг, техноференция указывают, что, если родители использует свои телефоны вместо того, чтобы общаться со своим ребёнком, это способствует нарушению общения и взаимоотношений и способствует ухудшению психологического состояния подростков [1; 5; 12; 15].

Теория вытеснения доказывает, что использование людьми новых медиа может занять время, которое можно было бы потратить на осмысленное социальное взаимодействие с людьми в реальной жизни. Согласно этой теории, отцовский и материнский фаббинг, техноференция могут ухудшать общение, что приводит к тому, что подростки чувствуют себя брошенными, ненужными, не принятыми со стороны родителей, и это способствует ухудшению удовлетворённости отношениями с родителями. В ряде исследований авторами показано, что поведение родителей может разрушить связь «родитель-подросток», затрагивающую общение, отношения и взаимоотношения, воспринимаемое принятие матерью, привязанность «родитель-подросток» [1; 4; 5; 10; 11; 13; 18]. На основании анализа зару-

¹ Шульга Т. И. Психологическое сопровождение семьи: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. С. 63–64.

бежной литературы можно предположить, то техноференция, фаббинг предсказывают неудовлетворённость отношениями родителей и подростков и может быть предиктором нарушения их психологического состояния.

Достаточное количество исследований показывают, что неудовлетворённость отношениями родителей с детьми может предсказывать депрессивные симптомы у подростков. Согласно теории экологической системы [1], семья является важной частью микросистемы в жизни человека, которая может напрямую влиять на результаты развития человека. Основываясь на этой теории, отношения «родитель-ребёнок» как важный элемент в семейной обстановке могут значительно влиять на психологическое состояние людей, такое как депрессивные симптомы. Эмпирические исследования соответствуют этому представлению. Например, ряд исследований показывает, что отношения «родитель-ребёнок» отрицательно связаны с депрессивными симптомами людей [12]. Более того, лонгитюдное исследование также предполагает, что отношения «родитель-ребёнок» могут предсказывать симптомы депрессии у людей¹. Таким образом, в исследованиях убедительно доказано, что неудовлетворённость отношениями «родитель-ребёнок» может предсказывать симптомы депрессии у подростков, нарушение их психического состояния, вызывать чувство одиночества.

Подводя итог, можно сказать, что родительские техноференция, фаб-

бинг могут предсказывать неудовлетворённость отношениями с родителями, что, в свою очередь, предсказывает депрессивные симптомы у подростков. Удовлетворённость отношениями отца и матери с ребёнком может опосредовать связь между отцовским фаббингом и депрессивными симптомами у подростков [16]. На сегодняшний день ни одно эмпирическое исследование не изучало этот опосредующий эффект.

Родительское использование техноференции, фаббинга может предсказывать неудовлетворённость отношениями между родителями и подростками. Данный эффект может быть разным из-за личностных характеристик подростков. В ряде исследований проверялось предположение, что потребность в принадлежности у подростков будет модерировать связь между отношениями с родителями и удовлетворённостью ими.

Потребность в принадлежности является фундаментальной, мощной и всепроникающей человеческой мотивацией, которая оказывает сильное и множественное влияние на когнитивные и эмоциональные модели людей. Кроме того, теория самоопределения подчёркивает, что связанность, чувство связи с другими, является базовой психологической потребностью, необходимой для благополучия людей² [12; 13] Люди, чья потребность в принадлежности высока, более чувствительны к своим социальным связям с другими людьми, и они часто уделяют больше внимания своим социальным взаимодействиям с другими [14]. Таким образом, они с большей веро-

¹ 第50次《中国互联网络发展状况统计报告》. [сайт]. URL: <http://www.cnnic.net.cn/n4/2022/0914/c88-10226.html> [сайт] (дата обращения: 13.03.2024).

² Шульга Т. И. Психологическое сопровождение семьи: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 141 с.

ятностью будут подвержены влиянию негативных межличностных взаимодействий, таких как поведение при фаббинге, техноференции. Учитывая, что родительский фаббинг, техноференция посылает подросткам чёткий сигнал о том, что их родители считают мобильные телефоны более важными, чем они сами, это часто заставляет подростков чувствовать себя проигнорированными или отвергнутыми своими родителями.

Теоретически возможно, что использование мобильных телефонов родителями при взаимодействии с подростками может нанести больший ущерб удовлетворённости отношениями, особенно среди подростков с более высоким уровнем потребности в принадлежности.

Результаты

Полученные оценки подростков по результатам мини-сочинений и анкеты позволяют описать следующие характеристики детско-родительского взаимодействия: нетребовательность со стороны родителей, отсутствие эмоциональной близости к родителю. Подростки дают положительную оценку авторитетности матерей, удовлетворённость взаимоотношениями с ними, объясняя это большой занятостью их родителей на работе. Они считают, что если матери часто отвлекаются на телефонные разговоры, или прерывают общение с ними, то подростки остаются вне их внимания и контроля, чувствуют себя свободными, вне контроля и могут заниматься своими делами.

Представления подростков о семьях позволяют предполагать, что и в ближайшем социуме, а именно – в образовательных организациях – будет

снижен контроль к их действиям со стороны педагогов, не будут применяться суровые меры наказания, достаточно высокие требования. От них не ждут высокого уровня ответственности за содеянные ими поступки и действия. Подростки переносят опыт взаимодействия с родителями в семье на взаимодействия со взрослыми и сверстниками и в систему дополнительного образования [3].

Изучение результатов особенностей взаимодействия подростков с родителями из разных семей были рассмотрены по средним значениям, описывающим взаимодействие в семьях. Результаты различий взаимодействия родителей и подростков представлены в таблице 1.

Анализ результатов показывает, что существует ряд совпадений в совместной оценке взаимодействия родителей и их детей-подростков. Во многих семьях родители при взаимодействии с подростками не предъявляют к ним высоких требований и строгих правил. В семьях отсутствует принуждение к выполнению требований, и родители не ожидают от подростков ответственности. Подростки считают своих матерей и отцов достаточно мягкими, т. к. они к ним не применяют достаточно жёсткие и строгие правила, контроль за их действиями (они находятся на достаточно низком уровне). Использование родителями техноференции усиливает самостоятельность подростков и их более частое использование общения в сети Интернет.

Позиция родителей может способствовать развитию автономности подростка и приводить к формированию вседозволенности. Одним из таких условий является сложившаяся

Таблица 1 / Table 1

Различия во взаимодействии родителей и подростков семьях (в баллах) / Distribution of average values of the main characteristics of interaction for child from families.

№ п.п.	Виды взаимодействия	Семьи		p -значения
		Родители (70)	Подростки (280)	
1	Нетребовательность – требовательность	14	14,	0,985
2	Эмоциональная дистанция – близость	19	16	0,073
3	Отсутствие сотрудничества – сотрудничество	19	15	0,023*
8	Непоследовательность – последовательность	18	16	0,155
9	Авторитетность родителя	15	17	0,042*
* - статистически значимые различия, при $p \leq 0,05$				

Источник: данные автора.

в семье система межличностных отношений: родительские позиции и установки, тип воспитания, характер и эмоциональный климат внутрисемейного общения, которые непосредственно влияют на психологическое состояние подростка. Под влиянием внешней оценки значимых взрослых у подростка постепенно складываются представления о самом себе, на основе которых формируется его самооценка, возрастает уровень доверия в целом. Для развития позитивной и устойчивой самооценки подростку необходима постоянная вовлечённость родителей в его жизнь, при этом она предполагает достаточный уровень автономии и доверия.

Такое отношение родителей может способствовать формированию у подростков достаточно высокого уровня самостоятельности, уверенности в себе. Сосредоточение родителей на своей семейной роли приводит, с одной стороны, к излишней концентрации на подростке, а с другой – к излишней эмоциональной дистанции

с ним. В свою очередь, обе позиции тесно взаимосвязаны: чем больше эмоциональная дистанция родителя от ребёнка, тем выше концентрация на нём, что даёт возможность интерпретировать данное противоречие как неуверенно-амбивалентную родительскую позицию. Такая позиция способствует усилению неудовлетворённости подростков взаимоотношениями с родителями.

Излишняя эмоциональная дистанция по отношению к подростку, которая возникает при фаббинге и техноференции со стороны родителей, приводит к тому, что подросток видит в себе, прежде всего, недостатки, ставит себе в вину все промахи и неудачи, отличается высокими требованиями к себе, что приводит к конфликту между уровнем притязаний и оценкой своих достижений, а также к признанию своей малоценности. Удовлетворение потребности в признании усиливает мотивацию подростков в общении и нахождении друзей в сети Интернет, тех, кто признаёт и поддерживает их

самостоятельность, независимость, высоко оценивает их действия и поступки.

Достаточно частое общение в сети Интернет может приводить к межличностной аддикции – специфическому состоянию, в основе которого лежит неудовлетворённая потребность в эмоциональной близости, любви, принятии со стороны значимых людей, ригидное стремление к получению помощи и поддержки на фоне постоянного ощущения себя беспомощным и слабым, независимо от конкретной ситуации.

Такие характеристики взаимодействия, как эмоциональная близость, принятие подростка родителями и сотрудничество с ними, показывают высокие результаты и дают возможность считать, что подростки доверяют своим родителям, делятся самым сокровенным и важным.

Проявление депрессивного состояния у подростков обусловлено переживаниями одиночества и грусти. Чувство одиночества понимается как эмоциональное состояние человека, когда у него нет доверительных отношений с другими людьми из-за психологической и социальной изоляции. Особый акцент делается на состоянии грусти как возможного последствия переживаний горя и утраты. Одиночество и грусть могут быть предикторами депрессивного состояния или уже его симптомами. Они могут повлечь приступы меланхолии, плохого настроения, неспособности делать обычные повседневные дела

Удовлетворённость отношениями в семье является предиктором благополучия подросткового возраста. Семья, родная или замещающая, является

важнейшим условием социализации ребёнка, с неё начинается воспитание личности, формирование индивидуальных качеств. Чем больше подросток окружён заботой, вовлечён в различные виды деятельности и общения, чувствует одобрение и поддержку своей семьи, тем успешнее происходит усвоение им норм поведения и общечеловеческих ценностей, жизненных установок.

При проявлении в семьях гипопротекции появляется сниженный контроль за действиями и поведением ребёнка со стороны родителей. При таком стиле воспитания уделяется недостаточно внимания ребёнку и контроль может осуществляться на достаточно формальном уровне, что и развивает у подростка вседозволенность и безнаказанность за свои поступки.

Выявлено, что при взаимодействии с подростками матери достаточно последовательны, что позволяет судить о воспитательной уверенности и отсутствии отвергающего отношения к подростку. Характер взаимодействия в диаде «мать–подросток» отличается отсутствием требовательности, строгости, что говорит об удовлетворённости отношениями с матерями в семьях. Полученные результаты показывают, что подростки признают факт снижения в их семьях контроля за их действиями, требований, предъявляемых при взаимодействии. Есть основание предположить, что социальная среда семей может способствовать развитию автономии подростка и его вседозволенности, что в сочетании с высокой готовностью к риску, поиску острых ощущений и планами, далёкими от реальности, может привести к

проблемам при взаимодействии как в ближайшем социуме, так и в образовательных организациях.

Заключение

Исследование проблемы удовлетворённости современных подростков взаимоотношениями и принятием родителями представляется особенно актуальной в ситуации серьёзных социальных изменений общества, когда многие ценности оказываются нарушенными, исчезают социальные нормы. В кризисные периоды состояния общества подростки оказываются самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и незащищёнными. Современные подростки испытывают острый кризис в процессе формирования их жизненных ориентаций. Прежде всего кризис проявляется в отсутствии у большинства из них базовых ценностей (смысл жизни, понятие о жизни, духовность, патриотизм и многое другое). В современных условиях цифровизации именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определённый круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость в сети Интернет. Этот круг интересов является психологической базой в ориентации подростка – наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, религии, морали, эстетики. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим, в сочетании лёгкости и бесконтрольности взаимоотношениями в сети Интернет, может изменить их социализацию, усвоение других социальных норм. Они более легко проявляют киберагрессию, кибербуллинг, оскорбления в сети и т. д.

Таким образом, наиболее активные пользователи сети Интернет, по данным исследований многих авторов, именно подростки. Воздействие цифровизации на современных подростков оказывает неоднозначное воздействие. Эмоциональная зависимость в межличностных отношениях при взаимодействии родителей и подростков имеет различные проявления. На протяжении подросткового возраста она снижается, при этом проявляется в большей степени по отношению к близким (родителям).

В плане удовлетворённости во взаимодействии в межличностных отношениях с родителями подростки более склонны к проявлению эмоционального отчуждения, что, очевидно, связано с сепарационными тенденциями данного возраста.

Данная гипотеза требует подтверждения в дальнейших исследованиях взаимодействия в семьях с учётом мнения родителей и выявления факторов, влияющих негативно на общение родителей и подростков в современных условиях цифровизации. В подростковом возрасте ослабевает непосредственное влияние родителей на взрослеющего человека, однако родительские установки, стили воспитания и общий модус внутрисемейных отношений сохраняют определяющее значение на протяжении всех этапов активного личностного развития. Данный факт безусловно является психолого-педагогическим потенциалом семей. Представленное исследование является основой для дальнейшего изучения удовлетворённости подростков взаимоотношениями с родителями и может послужить основой для рекомендаций по психокоррекции девиантного поведения подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Взаимодействие значимого взрослого с ребёнком раннего возраста в России и Вьетнаме / И. Н. Галасюк, Т. В. Шинина, А. А. Шведовская, И. Г. Морозова, Е. В. Ефремова, Т. Х. Нгуен, Т. Л. Нгуен // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 47–62. DOI: 10.17759/pse.2019240605.
- Взаимодействие ребёнка с родителем: судебно-психологические экспертные оценки / Ф. С. Сафуанов, О. Ф. Савина, М. В. Морозова, А. С. Калашникова, С. С. Кулаков, Ю. О. Переправина, И. Д. Забежинская, М. А. Малиновская, К. М. Солдатова, О. К. Бодрова // Психология и право. 2022. Т. 12. № 1. С. 115–132. DOI: 10.17759/psylaw.2022120110.
2. Внутрисемейное взаимодействие матери и ребёнка-подростка в многодетных, полных малодетных и неполных семьях / О. И. Иванова, Н. С. Крамаренко, Н. В. Сидячева, Т. И. Шульга // Российский социально гуманитарный журнал. 2024. № 2. С. 151–172.
3. Галасюк И. Н. Родительские позиции в семье, воспитывающей ребёнка с нарушениями интеллектуального развития // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 3. С. 52–64.
4. Зотова Л. В. Потребность в безопасности и опыт близких отношений в подростковом возрасте // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 117–129.
5. Иванова О. И., Кулешова О. В., Шульга Т. И. Характер взаимодействия подростков с матерями в многодетных семьях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 139–153. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-139-153.
6. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14. № 3. С. 11–30.
7. Шульга Т. И. Жизненные планы подростков как фактор профилактики девиантного поведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 64–75. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-64-75.
8. Bronfenbrenner W. Toward an experimental ecology of human development (К экспериментальной экологии развития человека) // American Psychologist. 1977. № 32 (7). P. 513–531.
9. Çakir C., Köselören M. Technoference as technology interference in the communication process: a study on married couples (Техноференция как вмешательство технологий в процесс коммуникации: исследование супружеских пар) // Erciyes İletişim Dergisi. 2022. № 9 (2). P. 609–626.
10. Cepukienė V., Celiauskaite S. The relationship between nuclear family emotional system and adult health: mediating and moderating role of general self-efficacy (Связь между эмоциональной системой нуклеарной семьи и здоровьем взрослых: посредническая и модулирующая роль общей самооффективности) // Journal of family studies. 2022. № 28 (2). P. 678–694.
11. Cyberaggression and Mental Health Consequences among Adults: An Italian Nationwide Cross-Sectional Study (Исследование киберагрессии и последствий для психического здоровья среди взрослых: итальянское общенациональное поперечное исследование) / G. Lo Moro, G. Scafoli, M. Martella, A. Pagani, G. Colli, F. Bert, R. Siliquini // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2023. № 20. URL: <https://www.mdpi.com/journal/ijerph> (дата обращения: 10.10.2024). DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph20043224>.

12. Interaction styles in child-guardian relationships in kinship and non-kinship guardian families (Стили взаимодействия в отношениях между детьми и опекунами в родственных и неродственных семьях) / E. Yu. Korjova, S. A. Bezgodova, A. V. Miklyaeva, E. V. Yurkova // *Psychology in Education*. 2022. Vol. 4. № 1. P. 31–40. DOI: 10.33910/2686-9527-2022-4-1-31-40.
13. Kildare C., Middenmiss W. Impact of parents mobile device use on parent-child interaction: A literature review (Влияние использования мобильных устройств родителями на взаимодействие родителей и детей: обзор литературы) // *Computers in Human Behavior*. 2017. № 75. P. 579–593.
14. McDaniel B. T., Radesky J. S. Technofence: parent distraction with technology and associations with child behavior problems (Техноференция: отвлечение родителей технологиями и ассоциации с проблемами поведения детей) // *Child development*. 2018. Vol. 89. №1. P. 100–109.
15. Parental Phubbing and Adolescents' Cyberbullying Perpetration: A Moderated Mediation Model of Moral Disengagement and Online Disinhibition (Родительское занудство и киберзапугивание подростков: модель медиации с умеренным уровнем морального отчуждения и онлайн-растормаживания) / Xingchao Wang, Wei Wang, Yuran Qiao, Ling Gao, Jiping Yang, Pengcheng Wang // *Journal of Interpersonal Violence*. 2020. № 37 (7–8). P. 5344–5366.
16. Richter N. Relations among maternal life satisfaction, shared activities, and child well-being (Взаимосвязь между удовлетворённостью жизнью матери, совместными занятиями и благополучием ребёнка) // *Frontiers in psychology*. 2018. № 9. P. 739.
17. Stockdale L. A., Coyne S. M., Padilla-Walker L. M. Parent and child technofence and socioemotional behavioral outcomes: A nationally representative study of 10- to 20-year-Old adolescents (Техноференция родителей и детей и социально-эмоциональные поведенческие результаты: национальное репрезентативное исследование подростков в возрасте от 10 до 20 лет) // *Computers in Human Behavior*. 2018. № 88. P. 219–226.

REFERENCES

1. Galasyuk, I. N., Shinina, T. V., Shvedovskaya, A. A., Morozova, I. G., Efremova, E. V., Nguyen, T. Kh. & Nguyen, T. L. (2019). Interaction of the revolution with the young child in Russia and Vietnam. In: *Psychological Science and Education*, 24, 6, 47–62. DOI: 10.17759/pse.2019240605 (in Russ.).
2. Safuanov, F. S., Savina, O. F., Morozova, M. V., Kalashnikova, A. S., Kulakov, S. S., Perepravina, Yu. O., Zabezinskaya, I. D., Malinovskaya, M. A., Soldatova, K. M. & Bodrova, O. K. (2022). Interaction of a child with a parent: skin-psychological expert assessments. In: *Psychology and Law*, 12, 1, 115–132. DOI: 10.17759/psylaw.2022120110 (in Russ.).
3. Ivanova, O. I., Kramarenko, N. S., Sidyacheva, N. V. & Shulga, T. I. (2024). Intra-family interaction of mother and adolescent child in large, complete, small and single-parent families. In: *Russian Social and Humanitarian Journal*, 2, 151–172 (in Russ.).
4. Galasyuk, I. N. (2014). Parental positions in a family raising a child with intellectual disabilities. In: *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 3, 52–64 (in Russ.).
5. Zotova, L. V. (2022). The need for security and the experience of relationships of loved ones in adolescence. In: *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4 (127), 117–129 (in Russ.).
6. Ivanova, O. I., Kuleshova, O. V. & Shulga, T. I. (2023). The nature of communication between adolescents and mothers in large families. In: *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 1, 139–153. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-139-153 (in Russ.).

7. Soldatova, G. U. & Rasskazova, E. I. (2023). Digital socialization of Russian adolescents: through the prism of comparison with adolescents in 18 European countries. In: *Social Psychology and Society*, 14, 3, 11–30 (in Russ.).
8. Shulga, T. I. (2021). Life plans of adolescents as a factor in the prevention of deviant behavior // *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 3, 64–75. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-64-75 (in Russ.).
9. Bronfenbrenner, V. (1977). Towards an experimental ecology of human development. In: *American Psychologist*, 32 (7), 513–531.
10. Cakir, C. & Köseliören, M. (2022). Technoference as a technological intervention in the communication process: a study of married couples. In: *Erciyes İletişim Dergisi*, 9 (2), 609–626.
11. Čepukienė, V. & Celiauskaitė, S. (2022). The relationship between the emotional system of the nuclear family and adult health: the mediating and moderating role of general self-efficacy. In: *Journal of Family Studies*, 28 (2), 678–694.
12. Moro, Lo, Scaioli, G., Martella, M., Pagani, A., Colli, G., Bert, F. & Silichini, R. (2023). Cyberaggression and mental health consequences among adults: an Italian nationwide cross-sectional study. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20. Available at: <https://www.mdpi.com/journal/ijerph> (accessed: 10.10.2024). DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph20043224>.
13. Korzhova, E. Yu., Bezgodova, S. A., Miklyaeva, A. V. & Yurkova, E. V. (2022). Styles of interaction in child-guardian relationships in related and unrelated guardianship families. In: *Psychology in education*, 4, 1, 31–40. DOI: 10.33910/2686-9527-2022-4-1-31-40.
14. Kildare, K. & Middenmiss, V. (2017). The Impact of Parental Mobile Device Use on Parent-Child Interactions: A Review of the Literature. In: *Computers in Human Behavior*, 75, 579–593.
15. McDaniel, B. T. & Radesky, J. S. (2018). Technoferment: Parental Distraction with Technology and Associations with Children's Behavior Problems. In: *Child Development*, 89, 1, 100–109.
16. Xingchao Wang, Wei Wang, Yuran Qiao, Ling Gao, Jiping Yang, Pengcheng Wang (2020). Parental Phubbing and Adolescent Cyberbullying: A Moderated Mediation Model of Moral Disengagement and Online Disinhibition. In: *Journal of Interpersonal Violence*, 37 (7–8), 5344–5366.
17. Richter, N. (2018). The Relationship Between Maternal Life Satisfaction, Joint Activities, and Child Well-Being. In: *Frontiers in Psychology*, 9, 739.
18. Stockdale, L. A., Coyne, S. M. & Padilla-Walker, L. M. (2018). Parent-Child Technoference and Social-Emotional Behavioral Outcomes: A Nationally Representative Study of 10- to 20-Year-Olds. In: *Computers in Human Behavior*, 88, 219–226.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Шульга Татьяна Ивановна (г. Москва) – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и педагогической психологии Государственного университета просвещения; профессор кафедры общей и педагогической психологии Института психологии Московского психолого-социального университета; <https://orcid.org/0000-0002-3584-6087>; e-mail: shulgatiana@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatiana I. Shulga (Moscow) – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Prof. of the Department of Social and Pedagogical Psychology at the State University of Education; Prof. of the Department of General and Pedagogical Psychology at the Institute of Psychology of the Moscow Psychological and Social University; <https://orcid.org/0000-0002-3584-6087>; e-mail: shulgatiana@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-106-122

ФЕНОМЕН ОТВЕТСТВЕННОСТИ В КОЛЛЕКТИВНОМ И ИНДИВИДУАЛЬНОМ СОЗНАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ И ВЗРОСЛЫХ

Андреева А. Д.^{*}, Данилова Е. Е.

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
г. Москва, Российская Федерация*

^{} Корреспондирующий автор, e-mail: alladamirovna@yandex.ru*

Поступила в редакцию 08.04.2025

Принята к публикации 15.04.2025

Аннотация

Цель. Анализ структурных и содержательных характеристик представлений об ответственности у учащейся молодёжи и взрослых.

Процедура и методы. Исследование носило сравнительный характер и выполнялось в два этапа. На первом этапе методом прототипического анализа свободных ассоциаций П. Вержеса проведено изучение социального представления об ответственности как элементе коллективного сознания. На втором этапе по материалам самоописаний «Какой Я?» изучено содержание субъективных представлений о себе как человеке ответственным.

Результаты. Структура и содержание социального представления об ответственности как феномене коллективного сознания характеризуется доминированием категорий социальной ответственности и самоконтроля. В юношеском возрасте феномен ответственности выступает преимущественно как способность к самоконтролю (признание вины, пунктуальность, воля) и ответственности за самих себя; для взрослых более важными оказываются проявления социальной ответственности за других людей (долг, надёжность). Презентация феномена ответственности на уровне индивидуального сознания имеет возрастные и гендерные различия. У взрослых личные качества ответственности имеют более высокий рейтинг, чем у юношества. Девушки раньше и полнее юношей осознают ответственность как качество собственной личности.

Теоретическая и/или практическая значимость исследования заключается в уточнении структурно-содержательных особенностей представлений о феномене ответственности у представителей разных социально-возрастных и гендерных групп. Полученные данные будут полезны для использования в программах психолого-педагогического сопровождения учащихся юношеского возраста.

Ключевые слова: взрослые, индивидуальное сознание, коллективное сознание, ответственность, самоописание, социальные представления, юношеский возраст

Для цитирования: Андреева А. Д., Данилова Е. Е. Феномен ответственности в коллективном и индивидуальном сознании учащейся молодёжи и взрослых // Вестник Государственного психологического университета. Серия: Психологические науки. 2025. №2. С. 106–122. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-106-122

Original research article

THE PHENOMENON OF RESPONSIBILITY IN THE COLLECTIVE AND INDIVIDUAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS AND ADULTS

A. Andreeva*, E. Danilova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

** Корреспондирующий автор, e-mail: alladamirovna@yandex.ru*

Received by the editorial office 08.04.2025

Accepted for publication dd.mm.15.04.2025

Abstract

Aim. Analysis of structural and substantive characteristics of ideas about responsibility in students and adults.

Methodology. The study was comparative in nature and was carried out in two stages. At the first stage the method of prototypical analysis of free associations by P. Verges was used to study the social idea of responsibility as an element of collective consciousness. At the second stage the content of subjective ideas about oneself as a responsible person was studied using the materials of self-descriptions "What am I?".

Results. The structure and content of the social idea of responsibility as a phenomenon of collective consciousness is characterized by the dominance of the categories of social responsibility and self-control. In adolescence the phenomenon of responsibility appears mainly as the ability to self-control (admission of guilt, punctuality, will) and responsibility for oneself; for adults manifestations of social responsibility for other people (duty, reliability) are more important. The presentation of the phenomenon of responsibility at the level of individual consciousness has age and gender differences. In adults personal qualities of responsibility have a higher rating than in adolescents. Girls realize responsibility as a quality of their own personality earlier and more fully than boys.

Research implications. The theoretical and practical significance of the study lies in clarifying the structural and substantive features of ideas about the phenomenon of responsibility among representatives of different social, age and gender groups. The data obtained will be useful in programs of psychological and pedagogical support for adolescent students.

Keywords: adults, individual consciousness, collective consciousness, responsibility, self-description, social representations, adolescence.

For citation: Andreeva, A. D., Danilova, E. E. (2025). The phenomenon of responsibility in the collective and individual consciousness of students and adults. In *Bulletin of State University of Education. Psychological sciences*, 2, 106–122. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-10-122

Введение

В психологических исследованиях феномен ответственности трактуется как социально значимое поведение субъекта, как личностное качество и как интегративный психологический феномен.

Понимая ответственность как механизм саморегуляции поведения взрослого человека, исследователи подчёркивают её социальную функцию, т. е. ориентированность на интересы и нужды других людей, на соблюдение принятых социальных норм и ролевых обязанностей [11; 13]. Однако эмпирическими исследованиями установлено, что нет прямой связи между пониманием социальной значимости ответственного поведения и реализацией человеком ответственного поведения в той или иной жизненной ситуации. Мера ответственности определяется совокупностью обстоятельств, в которых данная ситуация выступает перед субъектом. Так, знаменитый феномен «диффузии» ответственности проявляется снижением вероятности активного ответственного поведения по мере увеличения числа участников события. Человек охотнее оказывает помощь пострадавшему прохожему, если ему не с кем разделить эту ответственность. Известно также и явление «апатии» ответственности, т. е. снижение готовности к ответственному поведению вплоть до полного отказа от него в том случае, если окружающие демонстрируют безразличное отношение к событию [17].

М. М. Бахтин, рассматривая ответственность как атрибут зрелого поступка, подчёркивает, что на ответственный поступок способен лишь человек, который осознал свою единственность и неповторимость [3]. А. А. Реан [13] отмечает значимость автономности личности для формирования ответственности за принятие человеком решений, касающихся самого себя. Однако реализация этого принципа встречает сопротивление со стороны сложившейся педагогической практики, призывающей детей к проявлению самостоятельности и ответственности, но на деле более ценящей дисциплинированность и послушание, чем автономность и инициативность. Можно сказать, что педагогическая и образовательная практика не создаёт условия для интериоризации экстернального контроля, перехода его в интернальный, связанный с формированием ответственности.

Одним из механизмов реализации ответственного поведения может выступать внутренний контроль, т. е. locus контроля и атрибуция [6; 16; 18].

Теория атрибуции детализирует процесс объяснения людьми причин их успехов и неудач¹.

Ряд исследователей полагает, что механизмом реализации ответственного поведения является совесть, выступающая в роли эмоционального пережи-

¹ Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2024. 360 с.

вания ответственности перед отдельными людьми, обществом или самим собой [2; 14]. В. Д. Шадриков также подчёркивает, что ответственное поведение человека регулируется не только принятием социальных и нравственных норм, но и личностным смыслом, придающим поступку соответствующую эмоциональную окраску, т. е. совестью [15].

Распространённым является также подход к пониманию ответственности как социально ценного *качества личности*. Исследователи сходятся в том, что основной этап формирования ответственности приходится на раннюю юность. В своих развитых формах ответственность становится центральной характеристикой зрелой, самоопределившейся личности, которая руководствуется в своих действиях не только личной, но прежде всего общественно-значимой мотивацией и системой нравственных норм, побуждающих человека добровольно брать на себя определённые обязательства и действовать по принципу «Если не я, то кто же» [5; 7; 12].

Рассматривая ответственность как *интегративный психологический феномен*, исследователи включают в него различные понятия, относящиеся и к поведению субъекта, и к его переживаниям, и к социальным и моральным нормам. Так, Д. Дж. Уинтер полагает, что ответственность представляет собой некое устойчивое качество, «сложный комплекс установок, убеждений и ценностей, способный направлять, подменять и даже блокировать пути реализации мотивов» [20]. Он выделяет следующие параметры оценивания ответственности: 1) моральный стандарт (оценка с точки зрения

нравственных и/или юридических устоев), 2) должностное (соответствие поведения безличному в основе своей правилу, установлению, распоряжению), 3) забота о других людях, 4) забота о последствиях собственных действий, 5) самокритичность (способность оценить свой характер и поведение со стороны [20].

На многокомпонентность понятия «ответственность» указывают и Барри Р. Шленкер с соавт. [19], перечисляя такие интерпретации ответственности как каузальность, психическая вменяемость, способность к прогнозированию, обязанность (в моральном или юридическом понимании), социальный долг, а также само состояние «подотчётности» индивида окружающим, и констатируют, что все эти понимания отчасти отражают разные значения, в которых используется слово «ответственность», но «вместе составляют попури мало сочетающихся понятий».

Отечественные исследователи традиционно подчёркивают сложный характер феномена ответственности и понимают его как системное качество субъекта. Так, В. Ф. Сафин предлагает рассматривать ответственность как единство мотивационно-аффективного, интеллектуально-когнитивного, деятельностно-поведенческого образования¹.

В комплексных исследованиях В. П. Прядеина [12] ответственность анализируется с точки зрения взаимосвязи основных её компонентов – динамического, эмоционального, ре-

¹ Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: учебное пособие к спецкурсу. Свердловск: Деловая книга, 1986. 142 с.

гуляторного, мотивационного, когнитивного и результативного.

Можно видеть, что имеющиеся в поле научного дискурса трактовки феномена ответственности весьма многообразны. В этой связи правомерно поставить следующий вопрос: насколько разнолико и разнопланово может быть представлен феномен ответственности в массовом и индивидуальном сознании?

Ответить на него мы попытались в нашем исследовании, посвящённом изучению представлений об ответственности у учащейся молодёжи и взрослых. Исследование проходило в два этапа: первый был посвящён изучению социального представления об ответственности, т. е. её содержательного и структурного отражения в коллективном сознании; второй – анализу индивидуальных представлений о себе как человеке ответственном.

Гипотезой исследования стала проверка предположения о том, что представление об ответственности может меняться в зависимости от его локализации в области массового или индивидуального сознания и определяется личным социальным опытом субъекта.

1. Социальное представление об ответственности как феномен коллективного сознания

Одним из феноменов коллективного сознания являются социальные представления. Концепция социальных представлений восходит к научной школе С. Московичи и опирается на социологическую теорию Э. Дюркгейма, в рамках которой социальные явления рассматриваются как внешние объекты, порождаемые сознанием человека, но предстаю-

щие перед нами вне этого сознания. Предложенный С. Московичи термин «социальные представления» описывает обыденное сознание какой-либо социальной группы и включает в себя убеждения, житейские и научные знания, идеологические установки, личные и гражданские ценности. Эта сеть социальных представлений образует концептуальную модель мира, позволяющую преобразовывать, принимать или отвергать новую информацию или новый эмпирический опыт, обеспечивая одновременно устойчивость и подвижность мировоззрения человека [4; 8; 10].

Методика исследования. Для изучения содержания и структуры социального представления понятия «ответственность» был использован традиционный для подобных исследований метод прототипического анализа свободных ассоциаций П. Вержеса. В соответствии с данной концепцией содержание любого социального представления имеет определённую структуру, в которой выделяется ядро (устойчивый компонент, отражающий ценности и нормы), области потенциальных изменений (связаны с общественным мнением и индивидуальным опытом), и периферическая зона, содержание которой подвержено случайным влияниям [8]. Респондентам предлагалось написать пять ассоциаций к понятию «ответственность», которые на основании частотного и рангового анализа распределялись по указанным зонам. Средний ранг ассоциаций к понятию и среднее квадратическое отклонение (σ) позволяют оценить степень однородности ассоциативного ряда и, соответственно, меру типичности данного социального представления для

данной выборки. Результатом исследования стало создание описательных моделей представления об ответственности учащихся юношеского возраста и взрослых работающих людей.

Выборку исследования составили учащиеся 10–11 классов общеобразовательных школ, студенты 1–2 курсов колледжей и вузов Москвы и Московской области – всего 296 человек в возрасте 16–19 лет (194 девушки и 116 юношей) и взрослые работающие люди старше 25 лет, всего 90 человек (63 женщины и 27 мужчин). Общее число респондентов – 386 человек.

Результаты первого этапа исследования **Социальное представление об ответственности у учащихся юношеского возраста**

От девушек было получено 874 высказывания, т. е. каждая указала в среднем по 4,5 ассоциации к понятию; от юношей – 575 высказываний, по 4,9 ассоциации к понятию. Сравнительные данные о содержании и структуре социального представления об ответ-

ственности у девушек и юношей представлены ниже (табл. 1–2).

Ядро социального представления девушек об ответственности образуют пунктуальность, признание вины за свои слова и поступки, забота о других (людях и животных), однако нередко ответственность воспринимается как тягостная обуза. В зону потенциальных изменений вошли такие разделяемые большинством характеристики как надёжность, долг и лидерство, а также очень значимые для меньшинства респондентов зрелость и воля как признаки ответственного человека. На периферии, т. е. в области случайных ассоциаций, оказались оценочная категория важность, способность предвидеть последствия, самостоятельность и совесть.

У юношей ядерная часть социального представления об ответственности заметно уже, чем у девушек: в неё входят признание вины за слова и поступки и понимание разных видов ответственного поведения (юридическая, финансовая, гражданская и пр.). Следует обратить внимание на тот

Таблица 1 / Table 1

Содержание и структура социального представления об ответственности у девушек (в скобках указан ранг ассоциации) / The content and structure of the social concept of responsibility among girls (the rank of the association is indicated in parentheses)

медиана частоты = 59 средний ранг = 3,0 σ = 0,28			
≥ 59 < 3	Ядро пунктуальность (2,6); вина за слова, поступки (2,8); забота о других (2,9); обуза (2,8)	> 59 ≥ 3	мнение большинства надёжность (3,1); долг (3,0); лидерство (3,0)
≤ 59 < 3	мнение меньшинства зрелость (2,5); воля (2,9)	< 59 ≥ 3	периферия предвидение последствий (3,4); важность (3,1); самостоятельность (3,4); совесть (3,4)

Источник: данные авторов.

Таблица 2 / Table 2

Содержание и структура социального представления об ответственности у юношей (в скобках указан ранг ассоциации) / The content and structure of the social concept of responsibility among young men (the rank of the association is indicated in parentheses)

медиана частоты = 34 средний ранг = 2,9 $\sigma = 0,29$			
≥ 34 $< 2,9$	ядро вина за слова, поступки (2,3); виды ответственности (2,8)	> 34 $\geq 2,9$	мнение большинства пунктуальность (2,9); долг (3,0); надёжность (3,1); воля (3,1); забота о других (3,2); лидерство (3,3)
≤ 34 $< 2,9$	мнение меньшинства самостоятельность (2,4); совесть (2,7); зрелость (2,7)	< 34 $\geq 2,9$	периферия предвидение (2,9); важность (2,9); обуза (3,1)

Источник: данные авторов.

факт, что ранговый показатель признания чувства вины у юношей существенно выше, чем у девушек, что свидетельствует о менее широком понимании юношами феномена ответственности. Вместе с тем у юношей зоны потенциальных изменений шире, чем у девушек: в них вошли такие важные с точки зрения большинства респондентов характеристики как пунктуальность, долг, надёжность, воля, забота о других, лидерство, а также высоко оцениваемые меньшинством самостоятельность, совесть и зрелость. На периферии социального представления юношей об ответственности находятся оценочная категория важность, способность предвидеть последствия, проявление воли и чувство обузы.

Несмотря на некоторые различия в структуре изучаемого социального представления у юношей и девушек, очевидна содержательная близость категорий, с помощью которых респонденты определяют понятие «ответственность». Средний ранг ассоциаций у девушек – $R_{\text{ср}} = 3$ ($\sigma = 0,28$), средний ранг ассоциаций у юношей – $R_{\text{ср}} = 2,9$ ($\sigma = 0,29$), что свидетельствует

о высокой степени однородности ассоциативных рядов для обеих выборок и, соответственно, позволяет оценить содержательное представление об ответственности как типичное для учащейся молодёжи. Это даёт нам основания рассматривать эти две выборки как общую группу респондентов, объединённых возрастом и социальным статусом – учащиеся юношеского возраста (16–20 лет). В таблице 3 представлены данные по всей выборке учащихся.

Ядро социального представления об ответственности для учащихся юношеского возраста составляют категории с высокими ранговыми показателями и частотными характеристиками: признание вины за свои слова и поступки, пунктуальность и воля. Можно предположить, что для этой группы респондентов ответственность в наибольшей мере связана с *самоконтролем поведения*. Значимыми, по мнению большинства, характеристиками ответственного поведения являются проявления *социальной ответственности* – долг, забота о других, надёжность и лидерство. Для мень-

Таблица 3 / Table 3

Содержание и структура социального представления об ответственности у учащихся юношеского возраста (в скобках указан ранг ассоциации) / The content and structure of the social concept of responsibility among adolescent students (the rank of the association is indicated in parentheses)

медиана частоты = 80,5 средний ранг = 2,9 $\sigma = 0,22$			
$\geq 80,5$ $< 2,9$	ядро вина за слова, поступки (2,6); пунктуальность (2,7); воля (2,8);	$> 80,5$ $\geq 2,9$	мнение большинства долг (2,9); забота о других (3,0); лидерство (3,0); надёжность (3,0)
$\leq 80,5$ $< 2,9$	мнение меньшинства зрелость (2,6); обуза (2,8); виды ответственности (2,8)	$< 80,5$ $\geq 2,9$	периферия самостоятельность (2,9); совесть (3,1); предвидение (3,2); важность (3,4)

Источник: данные авторов.

шинства учащихся ответственность свидетельствует о зрелости личности, но может восприниматься как обуза. В наименьшей степени ответственность ассоциируется с такими личностными качествами как самостоятельность, совесть, способность предвидеть последствия.

**Социальное представление
об ответственности
у работающих взрослых**

Всего было получено 368 высказываний, т. е. каждый респондент указал в среднем по 4,1 ассоциации к понятию. Средний ранг ассоциаций $R_{ср} = 2,9$ ($\sigma = 0,39$). Данные представлены в таблице 4.

В ядро социального представления об ответственности у работающих взрослых входят категории долга, надёжности и пунктуальности как важные личностные качества. Большинство опрошенных полагают значимыми признаками ответственного поведения заботу о других, способность принимать решения, выполнять родительские обязанности, проявлять добросовестное отношение к работе, честность, при-

знание вины за свои дела и поступки. Содержание этих двух зон изучаемого социального представления позволяет говорить о доминировании у взрослых респондентов социальной ответственности и самоконтроля. Для меньшинства респондентов ответственность связана преимущественно с семьёй и свидетельствует о зрелости личности. Отношение к ответственности как к обузе, совести, самостоятельности и серьёзности поведения оказалось на периферии данного социального представления.

**Обсуждение результатов
первого этапа исследования**

Полученные данные свидетельствуют о том, что в коллективном сознании структура и содержание социального представления об ответственности характеризуются доминированием категорий социальной ответственности и самоконтроля. Вместе с тем, для юношей и девушек преобладающим является именно самоконтроль поведения (признание вины, пунктуальность, воля), в то время как для взрослых более высокие ранговые показатели

Таблица 4 / Table 4

Содержание и структура социального представления об ответственности у работающих взрослых (в скобках указан ранг ассоциации) / The content and structure of the social concept of responsibility among working adults (the rank of the association is indicated in parentheses)

медиана частоты = 17 средний ранг = 2,9 $\sigma = 0,39$			
≥ 17 $< 2,9$	ядро долг (2,3); надёжность (2,6); пунктуальность (2,8);	> 17 $\geq 2,9$	мнение большинства забота (2,9); лидерство (2,9); родительство (2,9); работа (3,0); честность (3,1); вина (3,2)
≤ 17 $< 2,9$	мнение меньшинства семья (2,0); зрелость (2,4)	< 17 $\geq 2,9$	периферия виды ответственности (2,9); совесть (3,1); обуза (3,1); самостоятельность (3,4); серьёзность (3,5);

Источник: данные авторов.

имеют поведенческие проявления социальной ответственности (долг, надёжность), хотя пунктуальность также входит в ядро представления об ответственности. По-видимому, эти различия обусловлены разной степенью включённости респондентов в реальные сферы ответственности. Учащиеся больше говорят о чувстве вины за свои поступки, аккуратности, пунктуальности, воле, т. е. об ответственности за самих себя, а взрослые – об ответственности, связанной с другими людьми. Это подтверждается и сферами реализации ответственности, указываемыми респондентами обеих возрастных групп, отражающими их социальный опыт. Так, у учащихся юношеского возраста называемые ими проявления ответственного поведения носят обобщённый и скорее знаемый характер (забота о других, лидерство, надёжность, обуза), а взрослые говорят об ответственности за семью, детей, родителей, работу.

Категория *совести*, выделяемая рядом исследователей в качестве одного из оснований ответственного поведе-

ния, присутствует в содержании социального представления об ответственности и у учащихся, и у взрослых, однако находится на периферии коллективного сознания.

2. Феномен ответственности в индивидуальном сознании учащейся молодёжи и взрослых

Презентацией ответственности на уровне индивидуального сознания может выступать представление субъекта о себе как человеке ответственным/безответственным. По мере приобретения личного опыта ответственного поведения и переживания чувства ответственности, отношение к себе и самооценка «я – ответственный» рефлексировются субъектом и становятся одним из компонентов его персональной идентичности.

В ходе второго этапа исследования нас интересовал вопрос о том, в какой мере респонденты разных возрастных и гендерных групп распознают, обнаруживают в себе качество ответственности и считают его важным для характеристики собственной личности.

Методика исследования

Для изучения субъективных представлений о себе как ответственном человеке были использованы материалы методики «Кто Я? Какой Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация В. И. Юрченко)¹, предназначенной для выявления содержательных характеристик идентичности личности. Участникам исследования предлагалось написать по 20 ответов на каждый из этих вопросов. Дальнейшему анализу подвергались ответы респондентов на вопрос «Какой Я?», предполагающий перечисление своих личных качеств и индивидуальных особенностей.

В соответствии с целями нашего исследования, в самоописаниях респондентов нас интересовало присутствие характеристик, имеющих отношение к ответственности. При их вычленении мы опирались на результаты первой части исследования, где было определено содержание (ассоциативное поле) социального представления «ответственность»: долг; надёжность; пунктуальность; забота; лидерство; родительство; работа; честность; вина; семья; зрелость; совесть; обуза; самостоятельность; серьёзность. В самоописаниях респондентов вычленялись качества и характеристики, соответствующие выделенным смысловым единицам.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с применением методов описательной статистики, корреляционного анализа с применением статистического пакета IBM SPSS Statistics 25.

Выборку исследования составили представители учащейся молодёжи в возрасте 16–24 лет, а также работающие взрослые старше 25 лет: учащиеся 10–11 классов общеобразовательных школ – 189 человек (84 юноши, 105 девушек); студенты колледжей – 179 человек (50 юношей, 129 девушек); студенты вузов – 264 человека (81 юноша, 183 девушки); взрослые – 103 человека (42 мужчины, 61 женщина). Общее число респондентов – 735 человек.

Результаты второго этапа исследования

Анализ полученных материалов показал, что с точки зрения количества полученных ответов на вопрос «Какой Я?» нет принципиальных различий между учащимися разных учебных заведений и взрослыми, однако во всех группах респондентов девушки и женщины оказались более продуктивными, чем юноши и мужчины: среднее число характеристик в самоописаниях женской части выборки составило 17, мужской части выборки – 13,8.

Как уже указывалось, в самоописаниях респондентов вычленялись качества и характеристики, соответствующие смысловым единицам, выделенным на этапе изучения социального представления об ответственности как феномена коллективного сознания. Наряду с обобщённым и основным из них – ответственным – были выделены следующие 12 качеств: дисциплинированный, добросовестный, заботливый, исполнительный, лидер, надёжный, обязательный, организованный, предусмотрительный, пунктуальный, самостоятельный, совестливый. Также были отмечены присутствующие в самоописаниях респондентов каче-

¹ Тест Куна – Макпартленда [Электронный ресурс]. URL: https://psylab.info/Тест_Куна_-Макпартленда (дата обращения: 02.04 2025)

ства, указывающие на недостаток ответственности (безответственный, непунктуальный). Подобные самокритичные характеристики оказались единичными. Среднее число качеств ответственности в группах учащейся молодёжи – 1,44, у взрослых – 2,0.

Исследование самоописаний позволяет выяснить, являются ли качества ответственности компонентами идентичности субъектов, т. е. понимаются и переживаются ими как существенные характеристики собственной личности. Показателем наличия такой идентичности можно считать присутствие в самоописаниях качеств ответственности. Исходя из этого, для каждой группы участников исследования, с учётом их образовательно-возрастного и гендерного состава, была определена доля респондентов, в ответах которых указаны качества ответственности (табл. 5).

Полученные данные показывают, что по мере взросления респондентов – от старшеклассников до взрослых, как в женской, так и в мужской части выборки – происходит плавное приращение доли лиц, считающих себя

ответственными людьми. При этом в группах учащейся молодёжи очевидны различия между юношами и девушками: среди девушек находится достоверно больше лиц, считающих себя ответственными. Гендерные различия в осознании собственной ответственности и связанных с ней характеристик нивелируются только у взрослых женщин и мужчин.

Средний ранг характеристик ответственности также отличается у молодёжи и взрослых. В группах учащихся этот показатель варьирует от 7,1 до 8,9 (при отсутствии достоверных различий); средний ранг качеств ответственности у молодых людей – 8,2. У взрослых, как мужчин, так и женщин, связанные с ответственностью качества занимают в самоописаниях существенно более высокие ранги, чем у юношей и девушек – 5,9 ($p \leq 0,01$).

В ходе дальнейшей обработки для каждой группы респондентов, с учётом их образовательно-возрастной и гендерной специфики, была определена частота встречаемости в самоописаниях качеств ответственности: общего

Таблица 5 / Table 5

Наличие в самоописаниях качеств, характеризующих ответственность (% респондентов) / The presence of qualities characterizing responsibility in self-descriptions (% of respondents)

Характеристики личности в самоописаниях	Школьники, 10–11 класс		Студенты колледжа		Студенты вуза		Взрослые	
	ю = 84	д = 105	ю = 50	д = 129	ю = 81	д = 183	м = 42	ж = 61
«Ответственный» и другие качества, связанные с ответственностью	39,3	57,1	44,0	63,6	49,4	71,0	59,5	70,5
p	$p \leq 0,05$		$p \leq 0,05$		$p \leq 0,01$		–	
«Безответственный»	2,4	3,8	-	1,6	3,7	2,2	-	-

Источник: данные авторов.

качества «ответственный» и двенадцати частных характеристик. Опираясь на данные первого этапа исследования, мы распределили эти качества на категории: «социальная ответственность» (заботливый, надёжный, обязательный, лидер), «самоконтроль» (пунктуальный, самостоятельный, организованный, исполнительный, добросовестный, дисциплинированный, предусмотрительный) и «совесть» (совестливый). Подсчитывалась доля каждой категории среди всех характеристик, относящихся к проявлениям ответственности. Ввиду отсутствия существенных различий, данные по выборке учащихся были объединены в общую группу. Полученные результаты представлены в таблице 6.

Можно видеть, что у респондентов молодёжной и взрослой выборки разные качества ответственности упоминаются с близкой частотностью и существенных расхождений здесь не выявлено. Наибольшее распространение в самоописаниях респондентов имеет общая характеристика «ответственный», затем – качества, относящиеся к «социальной ответственности» и «самоконтролю». Качества «совести»,

отражающие нравственную оценку ответственного поведения, представлены минимально, что согласуется с результатами первого этапа исследования.

Среди отдельных характеристик ответственности приоритетные и общие для респондентов разных групп позиции занимают «ответственный» (42,6%), «заботливый» (26,5%) и «пунктуальный» (11,4%).

При анализе отдельных характеристик ответственности были отмечены определённые гендерные и возрастные различия. Во всех образовательно-возрастных группах описание собственных качеств ответственности у респондентов женского пола отличается большим разнообразием и вариативностью, чем у их сверстников мужского пола. У респондентов старших возрастных групп (студентов вузов и взрослых) появляются качества ответственности, отсутствующие у учащихся школы и колледжа – «исполнительный» и «обязательный». Можно предположить, что они в большей мере соответствуют тем актуальным отношениям ответственности, в которые оказываются включены люди, осуществляющие реальную трудовую деятельность.

Таблица 6 / Table 6

Частотные показатели качеств ответственности в самоописаниях респондентов (% характеристик) / Frequency indicators of the quality of responsibility in respondents' self-descriptions (% of characteristics)

Качества ответственности	Общий показатель	Учащаяся молодёжь	Взрослые
Общее качество «Ответственный»	42,6	42,7	42,3
Социальная ответственность	32,4	32,0	34,1
Самоконтроль	23,7	23,7	23,6
Совесть	1,3	1,6	—
Σ	100	100	100

Источник: данные авторов.

Обсуждение результатов второго этапа исследования

Полученные данные в целом подтверждают гипотезу о том, что на уровне индивидуального сознания субъектов представленность ответственности как качества личности имеет определённые возрастные и гендерные особенности.

Гендерные различия фиксируются на протяжении всего юношеского возраста. Девушки раньше юношей осознают ответственность как качество собственной личности и лучше дифференцируют варианты проявления ответственности. В исследовании В. П. Прядеина [12] также было показано, что в раннем юношеском возрасте признаки ответственности наиболее полно проявляются только у девушек. Возможно, этот факт объясняется более высокой рефлексивностью девушек вследствие их опережающего социального и личностного развития по сравнению с юношами [9], а также традиционно более ранним включением девочек в реальные отношения ответственности (в родительской семье, в школьной жизни), благодаря чему они быстрее приобретают и накапливают личный опыт ответственного поведения.

Как уже отмечалось, ответственность является атрибутом зрелой, состоявшейся, взрослой личности. Наше исследование показало, что взрослые респонденты идентифицируют собственные качества ответственности и ценят их в себе существенно выше, чем представители молодёжной части выборки. Можно предположить, что эти различия обусловлены наличием у взрослых людей более разнообразного и конкретного личного опыта профес-

сионального и социального взаимодействия (работа, семья, воспитание детей, забота о родителях), предполагающего выполнение широкого круга обязательств по отношению к себе, другим людям, обществу.

В этой связи стоит отметить, что, по данным социологических опросов, ответственность не входит в число наиболее ценных человеческих качеств. Взрослые люди ценят в других прежде всего честность, трудолюбие и доброту (опрос ВЦИОМ, 21 февраля 2021 г.)¹. Однако для современных молодых людей именно ответственность – умение принимать самостоятельные решения и брать ответственность за себя и других, – выступает важным критерием собственной зрелости [1].

Наряду с выявленными возрастными и гендерными различиями наше исследование показало, что представители разных поколений сходным образом понимают суть феномена ответственности. Как у учащейся молодёжи, так и взрослых, преимущество в самоописаниях наряду с общей характеристикой «ответственный» имеют качества, относящиеся к категории «социальной ответственности». Они отражают взаимодействие и взаимосвязь с другими людьми в реализации ответственных отношений. Таким образом, на уровне индивидуального сознания ответственность предстаёт, прежде всего, как феномен социально-разделённый, а не индивидуальный.

¹ Гражданин и лидер: главные требования и качества. Опрос ВЦИОМ. 21 февраля 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/grazhdanin-i-lider-glavnye-trebovaniya-i-kachestva> (дата обращения: 02.04.2025)

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Структура и содержание социального представления об ответственности как феномена коллективного сознания характеризуется доминированием категорий социальной ответственности и самоконтроля и редко ассоциируется с совестью в качестве основания ответственного поведения.

2. В юношеском возрасте феномен ответственности выступает преимущественно как способность к самоконтролю (признание вины, пунктуальность, воля) и ответственности за самих себя, в то время как для взрослых более важными оказываются поведенческие проявления социальной ответственности за других людей (долг, надёжность).

3. Возрастные различия в представлении об ответственности обусловлены социальным опытом её реали-

зации, отражённым в конкретизации респондентами сфер ответственного поведения. Учащиеся используют преимущественно обобщённые понятия (забота о других, лидерство, надёжность, обуза), а взрослые указывают на ответственность за семью, детей, родителей, работу.

4. Презентация феномена ответственности на уровне индивидуального сознания имеет гендерные различия. На протяжении юношеского возраста девушки раньше и полнее юношей осознают ответственность как качество собственной личности. У взрослых женщин и мужчин различия в представленности ответственности как компонента персональной идентичности нивелируются.

5. В структуре персональной идентичности взрослых людей качества ответственности занимают более значимые позиции, чем у учащихся юношеского возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева А. С. Три измерения взрослости в XXI веке: ответственность, свобода и забота // Социологические исследования. 2023. № 7. С. 105–116. DOI: 10.31857/S013216250023698-0.
2. Барсукова С. А. Концептуальное поле феномена «совесть» в психологии // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 1. С. 36–44.
3. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: ежегодник 1984–1985. М.: Наука, 1986. С. 80–160.
4. Бовина И. Б., Дворянчиков Н. В., Мельникова Д. В. К вопросу об исследовании социальных представлений: взгляд со стороны // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13. № 3. С. 8–25. DOI: 10.17759/sps.2022130302.
5. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
6. Бокуть Е. Л., Комарова О. Н., Рассказова А. Л. Самоотношение и атрибутивные схемы локус-контроля как составляющие личностного потенциала // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. Т. 4. № 53. С. 6–16. DOI: 10.26456/vtspysped/2020.4.006.
7. Бузган Е. И. Взаимосвязь ответственности и самоактуализации у современной молодёжи // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16. № 4. С. 75–87. DOI: 10.17759/exppsy.2023160405.

8. Емельянова Т. П., Дробышева Т. В. Комплексное исследование коллективных переживаний социальных проблем: количественные и качественные методы // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 166–175. DOI:10.17759/sps.2018090316.
9. Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. 688 с.
10. Казанская К. О., Ромащук А. Н. Проблема перехода от житейских к научным понятиям: подход «концептуальных изменений» и школа Л. С. Выготского // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 239–259. DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.03.12>.
11. Муздыбаев К. Психология ответственности. М.: Либроком, 2017. 248 с.
12. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности. Екатеринбург: УГПУ, 2021. 200 с.
13. Реан А. А. Психология личности. СПб.: Питер, 2017. 288 с.
14. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Библихина. СПб.: Наука, 2002. 450 с.
15. Шадриков В. Д. Совесть: психолого-философский анализ // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 1. С. 5–14. DOI: 10.7868/S0205959218010014.
16. Galvin B. M., Randel A. E., Collins B. J. Changing the focus of locus (of control): A targeted review of the locus of control literature and agenda for future research (Изменение фокуса локуса (контроля): целевой обзор литературы по локусу контроля и повестка дня для будущих исследований) // Journal of Organizational Behavior. 2018. № 39. Р. 820–833. DOI: 10.1002/job.2275.
17. Mathes E. W., Kahn A. Diffusion of responsibility and extreme behavior (Диффузия ответственности и экстремальное поведение) // Journal of Personality and Social Psychology. 1975. Vol. 31. № 5. Р. 881–886. DOI: 10.1037/h0076695.
18. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement (Обобщённые ожидания внутреннего и внешнего контроля подкрепления) // Psychological Monographs: General and Applied. 1966. Vol. 80. № 1. Р. 1–28. DOI: 10.1037/h0092976.
19. Schlenker B. R., Britt T. W., Pennington J. The triangle model of responsibility (Треугольная модель ответственности) // Psychological Review. 1994. Vol. 101. № 4. Р. 632–652. DOI: 10.1037/0033-295X.101.4.632.
20. Winter D. G. Responsibility (Ответственность) // Motivation and Personality: Handbook of Thematic Content Analysis. N.Y.: Cambridge University Press, 1992. Р. 500–505. DOI: 10.1017/CBO9780511527937.036.

REFERENCES

1. Andreeva, A. S. (2023). Three dimensions of adulthood in the 21st century: responsibility, freedom and care. In: *Sociological studies*. 2023, 7, 105–116 (in Russ.) DOI: 10.31857/S013216250023698-0.
2. Barsukova, S. A. (2013). Conceptual field of the phenomenon of “conscience” in psychology. In: *Psychological journal*, 34, 1, 36–44 (in Russ.).
3. Bakhtin, M. M. (1986). Toward a philosophy of action. In: *Philosophy and sociology of science and technology: yearbook 1984–1985*. Moscow, Nauka Publ. (in Russ.).
4. Bovina, I. B., Dvoryanchikov, N. V. & Melnikova, D. V. (2022). On the issue of studying social representations: a view from the outside. In: *Social Psychology and Society*, 13, 3, 8–25. DOI: 10.17759/sps.2022130302.
5. Bozhovich, L. I. (2008). *Personality and its formation in childhood*. St. Petersburg, Piter Publ. (in Russ.).

6. Bokut, E. L., Komarova, O. N., Rasskazova, A. L. (2020). Self-attitude and attributive schemes of locus control as components of personal potential. In: *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 4, 53, 6–16. (in Russ.). DOI:10.26456/vtspyped/2020.4.006.
7. Buzgan, E. I. (2023). The relationship between responsibility and self-actualization in modern youth. In: *Experimental Psychology*, 16, 4, 75–87 (in Russ.). DOI:10.17759/exp-psy.2023160405.
8. Emelyanova, T. P. & Drobysheva, T. V. (2018). Comprehensive study of collective experiences of social problems: quantitative and qualitative methods. In: *Social Psychology and Society*, 9, 3, 166–175 (in Russ.) DOI:10.17759/sps.2018090316.
9. Ilyin, E. P. (2010). *Sex and Gender*. St. Petersburg, Piter Publ., 2010 (in Russ.).
10. Kazanskaya, K. O. & Romashchuk, A. N. (2021). The problem of transition from everyday to scientific concepts: the approach of “conceptual changes” and the school of L. S. Vygotsky. In: *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 3, 239–259. (in Russ.). DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.03.12>.
11. Muzdybaev, K. (2021). *Psychology of responsibility*. Moscow, Librokom Publ. (in Russ.).
12. Pryadein, V. P. (2021). *Responsibility as a systemic quality of personality*. Ekaterinburg, UGPU Publ. (in Russ.).
13. Rean, A. A. (2017). *Psychology of personality*. St. Petersburg, Piter Publ. (in Russ.).
14. Heidegger, M. (2002). Being and Time / trans. from German by V. V. Bibikhin. St. Petersburg, Nauka Publ. (in Russ.).
15. Shadrikov, V. D. (2018). Conscience: Psychological and Philosophical Analysis. In: *Psychological Journal*, 39, 1, 5–14. DOI: 10.7868/S0205959218010014.
16. Galvin, B. M., Randel, A. E. & Collins, B. J. (2018). Changing the focus of locus (of control): A targeted review of the locus of control literature and agenda for future research. In: *Journal of Organizational Behavior*, 39, 820–833. DOI: 10.1002/job.2275.
17. Mathes, E. W. & Kahn A. (1975). Diffusion of responsibility and extreme behavior. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 5, 881–886. DOI:10.1037/h0076695.
18. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. In: *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1, 1–28. DOI: 10.1037/h0092976.
19. Schlenker, B. R., Britt, W. & Pennington, J. (1994). The triangle model of responsibility. In: *Psychological Review*, 101, 4, 632–652. DOI: 10.1037/0033-295X.101.4.632.
20. Winter, D. G. (1992). Responsibility. In: *Motivation and Personality: Handbook of Thematic Content Analysis*. New York, Cambridge University Press, pp. 500–505. DOI: 10.1017/CBO9780511527937.036.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Алла Дамировна (Москва) – кандидат психологических наук, заведующая лабораторией научных основ детской практической психологии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>; e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Данилова Елена Евгеньевна (Москва) – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; <https://orcid.org/0000-0001-5209-3665>; e-mail: danillen@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alla D. Andreeva (Moscow) – Cand. Sci. (Psychology), Head of the Laboratory of Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research;

<https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>; e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Elena E. Danilova (Moscow) – Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher of Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research;

<https://orcid.org/0000-0001-5209-3665>; e-mail: danillen@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА

Научная статья

УДК 159.9.07, 159.923

DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-123-135

ВЗАИМОСВЯЗЬ СИМВОЛОВ/ЗНАКОВ И ЦЕННОСТЕЙ-СМЫСЛОВ У ГРУППОВЫХ СУБЪЕКТОВ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

Булгаков А. В.^{1*}, Носс И. Н.², Булгакова Е. А.³

¹ Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя, г. Москва, Российская Федерация

² Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Российская Федерация

³ Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Поступила в редакцию 19.03.2025

После доработки 14.04.2025

Принята к публикации 15.04.2025

Аннотация

Цель. Определить взаимосвязи символов/знаков и ценностей-смыслов у групповых субъектов жизнедеятельности, на основе чего подойти к разработке невербальной экспресс-методики для профессионально-психологического отбора.

Процедура и методы. Сбор данных осуществлялся методом направленных ассоциаций на общей выборке 76 чел. Проведены ассоциативные эксперименты в четырёх реальных группах: магистратуры «Психология и психолингвистика речевой коммуникации (психология) МГПУ – 42 чел. (21 чел в возрасте 18–35 лет, 21 чел. – старше 36 лет.); «Психология служебной деятельности» МосУ МВД России им. В. Я. Кикотя – 22 чел., курсанты и 14 чел. – слушатели иностранного факультета. Возраст магистров и слушателей – 18–35 лет. Полоролевой состав групп – 2/3 девушки, 1/3 юноши. Все опрошенные обучались на бюджетной основе. Изучение проводилось в аудитории. Процедура: дать 3 ассоциации (три знака) из 380 на 22 стимула-ценности.

Результаты. Выявлена наличие устойчивой взаимосвязи знаков/символов и ценностей в разновозрастных группах: труд, абсолютная свобода, богатство, традиционная семья. Использование закона Парето показало, что распределение взаимосвязей символ/знак и ценностей адекватно нашло отражение в социальном менталитете экспериментальных

выборки. Выбор российских курсантов и магистров: труд, взаимопомощь, предприимчивость, собственный путь, традиционная семья, жизнь. Выбор иностранных слушателей: труд, богатство, традиционная семья, жизнь, абсолютная свобода. Общим в структуре взаимосвязей символов/знаков и ценностей являются 3 выраженных смысловых узла: труд, традиционная семья, жизнь. Остальные взаимосвязи имеют отличия. Причины – небольшие по количеству выборки, этнические особенности, слабое знание языка общения у иностранных слушателей.

Теоретическая и/или практическая значимость. Эмпирически обоснованы взаимосвязи смыслов/знаков и ценностей у российских и иностранных магистров, студентов, курсантов, слушателей, обучающихся в российских вузах. Сделаны подходы в разработке диагностического инструмента. Полученные результаты могут быть использованы специалистами для разработки психокоррекционных и психопрофилактических программ, направленных на прогнозирование профессионального пути будущих молодых специалистов помогающих профессий.

Ключевые слова: символ; знак; ценности; групповой субъект жизнедеятельности; социальная ментальность

Для цитирования: Булгаков А. В., Носс И. Н., Булгакова Е. А. Взаимосвязь символов/знаков и ценностей-смыслов у групповых субъектов жизнедеятельности как элемент социальной ментальности // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2025. №2. С. 123–135. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-123-135

Original research article

THE RELATIONSHIP BETWEEN SYMBOLS/SIGNS AND VALUES-MEANINGS IN GROUP SUBJECTS OF LIFE ACTIVITY AS AN ELEMENT OF SOCIAL MENTALITY

A. Bulgakov^{1*}, N. Noss², E. Bulgakova³

¹ *Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V. Ya. Kikot, Moscow, Russian Federation*

² *Russian State Humanitarian University, Moscow, Russian Federation*

³ *Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation*

* *Corresponding author, e-mail: av_bulgakow@mail.ru*

Received by the editorial office 19.03.2025

Revised by the author 14.04.2025

Accepted for publication 15.04.2025

Abstract

Aim. To determine the relationships between symbols/signs and values-meanings in group subjects of life activity, on the basis of which to approach the development of a non-verbal express-methodology for professional-psychological selection.

Procedure and methods. Data were collected using the method of directed associations on a total sample of 76 people. Associative experiments were conducted in four real groups: Master's degree students in "Psychology and psycholinguistics of speech communication (psychology)"

of Moscow State Pedagogical Univ. – 42 people (21 people aged 18–35, 21 people over 36 years old); “Psychology of service activity” of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikot – 22 people, cadets and 14 people – students of the foreign faculty. The age of the Master’s students and students is 18–35 years. Gender role composition of the groups is 2/3 girls, 1/3 boys. All respondents were studying on a budgetary basis. The study was conducted in the classroom. Procedure: give 3 associations (three signs) out of 380 to 22 stimulus-values.

Results. The presence of a stable relationship between signs/symbols and values in different age groups was revealed: labor, absolute freedom, wealth, traditional family. The use of the Pareto law showed that the distribution of the symbol/sign and value relationships was adequately reflected in the social mentality of the experimental samples. The choice of Russian cadets and masters: labor, mutual assistance, enterprise, own path, traditional family, life. The choice of foreign students: labor, wealth, traditional family, life, absolute freedom. The common thing in the structure of the relationships between symbols/signs and values are 3 expressed semantic nodes: labor, traditional family, life. The remaining relationships have differences. The reasons are small samples, ethnic characteristics, poor knowledge of the language of communication among foreign students.

Theoretical and/or practical significance. The relationships between meanings/signs and values of Russian and foreign masters, students, cadets, and listeners studying at Russian universities have been empirically substantiated. Approaches to developing a diagnostic tool have been made. The results obtained can be used by specialists to develop psychocorrective and psychoprophylactic programs aimed at predicting the professional path of future young specialists in helping professions.

Keywords: symbol: sign, values, group subject of life activity, social mentality

For citation: Bulgakov, A. V., Noss, I. N. & Bulgakova, E. A. (2025). The relationship between symbols/signs and values-meanings in group subjects of life activity as an element of social mentality. In: *Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2. P. 123–135. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-123-135

Введение

Групповая субъектность жизнедеятельности групп [3] и организаций традиционно привлекает исследователей своей интуитивно ощущаемой, но сложно измеряемой практичностью результатов. Выявленная пёстрая мозаика знаний выстраивается в различные конструкты, например, в социальную ментальность. Интерес к проблеме социальной ментальности в отечественной психологии не снижается [5]. Среди факторов, способствующих повышению актуальности её изучения, выделяются: во-первых, *быстрое изменение современного мира* –

в условиях цифровизации и глобализации общества выработанные предшествующими поколениями образцы поведения и деятельности утрачивают свою значимость, поэтому внимание учёных всё чаще обращается к проблеме трансформаций менталитета в быстро изменяющемся современном мире; во-вторых, *Необходимость бесконфликтного взаимодействия в социуме* – понимание и учёт многообразных ментальных особенностей индивидов, социальных групп и целых народов являются условием их бесконфликтного взаимодействия; в-третьих, – *неопределённость понятия «менталь-*

ность» требует его каждый раз заново переопределять, что также стимулирует интерес к изучению этого феномена. В-четвёртых, *социальная ментальность связана с символами/знаками*, которые можно считать её элементами, отражающими особенности мышления и восприятия мира, присущие конкретной человеческой общности (этносу, профессиональному сообществу и др.) [4].

Проблема ментальности подробно освещалась в работах учёных ИП РАН [6; 20; 21]. Так А. Юревич определяет следующие элементы ментальности: язык, коллективная память, социальные представления, коллективные чувства, эмоции и настроения, коллективные нормы, ценности и отношения, ментальные репрезентации культуры, стиль мышления и социального восприятия, национальный характер и темперамент, поведенческие образцы, национальная идентичность [20].

К понятийному полю глубинных смысловых процессов группового субъекта [3] относятся символы/знаки. *Символы* отражают важнейшие установки и представления той или иной культуры. Они придают форму стремлениям и желаниям, подталкивают к действиям и новым начинаниям, моделируют поведение, лежат в основе успехов и неудач. *Знаки* выполняют инструментально-объективирующую функцию, облегчая социально-деятельностное взаимодействие. Они указывают на определённые стороны вещи, извлекая их из всего целого смыслов или значений. «В науке знаки, когнитивные и экзистенциальные символы понимаются неоднородно, неодинаково, вариативно. Такое понимание определяется многоуровнево-

стью действительности мира человека, состоящей по меньшей мере из трёх указанных реальностей. Сегодня учёные всё больше внимания уделяют неявным, скрытым, неочевидным и даже тайным сторонам мира человека» [7]. «Когда сокровенное значение символа становится в один прекрасный день известным и доступным всем, он частично умирает» [17]. К. Г. Юнг пишет: «Пока символ сохраняет жизненность, он является выражением предмета, который иначе не может быть обозначен. Символ сохраняет жизненность только до тех пор, пока он чреват значением... Символ теряет свою, так сказать, магическую или, если угодно, освобождающую силу, как только осознаётся его разложимость. Поэтому действенный символ должен обладать свойством неприкосновенности. Он должен быть наилучшим из всех возможных выражений для данного мирозерцания, который по смыслу безусловно не может быть превзойдён; кроме того, он должен быть столь далёк от постижения, чтобы критический интеллект не имел никаких путей к его действительному разложению; и, наконец, его эстетическая форма должна столь убедительно действовать на чувство, чтобы против него не поднимались и аргументы чувства» [18].

Цель исследования: определить взаимосвязи символов/знаков и ценностей-смыслов у групповых субъектов жизнедеятельности, на основе чего подойти к разработке невербальной экспресс-методики для профессионально-психологического отбора.

Задачами эмпирического исследования стали: во-первых, разработка и апробация методики «Ассоциативная взаимосвязь символов/знаков и цен-

ностей субъектов жизнедеятельности», включающей символю-знаковый графический формат стимульного материала; во-вторых, изучение характеристик социальной ментальности групповых субъектов: 1) устойчивость/неустойчивость взаимосвязей в поколении (на примере разновозрастных магистров); 2) общее/особенное в структуре взаимосвязей символов/знаков и ценностей-смыслов русских и иностранных обучающихся в ведомственном вузе (на примере МосУ МВД России им. В. Я. Кикотя).

Была сформулирована гипотеза исследования: социальная ментальность группового субъекта может быть изучена в ходе ассоциативного эксперимента по выявлению взаимосвязей между символами/знаками и ценностями, часть из которых остаются устойчивыми в поколении, меняя свою структуру.

Социальная ментальность транзитивна и проявляется в разных аспектах взаимодействий, отношений и процессов. Она может описывать динамику отношений между людьми; передачу эмоций от одного человека к другому через непосредственное воздействие; передачу навыков и знаний от одного человека или группы к другому; формировать стереотипы, которые транзитивно могут распространяться на группы или индивидов, связанных с теми, кто изначально их инициировал. Здесь целесообразно используется ценностно-смысловой подход [14]. Подход определяет то, что «для эффективного командного взаимодействия необходимо общее представление участников о своей деятельности; высокое качество коммуникации, непосредственный диалог между членами

команды; сплочённость команды как важное условие поддержки совместного лидерства» [12]. Основаниями ценностно-смыслового подхода к исследованию командного взаимодействия являются положения психологии смысла и теории совместной мыслительной деятельности: «единство смыслообразующего контекста, переход от индивидуальной к совместной деятельности, формирование общего смыслового фонда, процессы смыслопередачи и смыслопостижения» [13]. Алгоритм перехода: индивидуальная – псевдосовместная – совместная деятельности. Поддержка этого процесса в команде является критически необходимым условием её существования. Ценностно-смысловой подход даёт возможности исследовать в его рамках глубинные смысловые процессы, происходящие в команде.

«Социальная ментальность (СМ) – это социально-психологический стержень духовной жизни народа, культурный инвариант, обогащаемый в процессе накопления и трансляции культуры. Она выступает в качестве дискурсивно-поведенческого показателя системы архетипно-спонтанных состояний социума» [16]. СМ специфична: имеет установочный (по Д. Н. Узнадзе); устойчивый и консервативный; вербально-актуализированный характер проявления. Она ситуативна, неидеологична, культурно локализована, цивилизованно детерминирована, универсальна, имеет маскovidный характер, спонтанна; выступает в качестве символа социальной идентичности.

Ментальное пространство как индивидуального, так и группового субъекта жизнедеятельности, «как сово-

купность значений, образов, символов общественного сознания (...) присваивается конкретным субъектом и, преломляясь через его систему ценностей, (...), приобретает тот или иной личностный смысл, задающий отношение субъекта к этой реальности» [10, с. 22], окрашиваемое актуальными переживаниями.

Сегодня существуют инструменты диагностики, использующие изучение взаимосвязи символов и ценностей, Так И. Н. Носс и Т. И. Бородина разработали «Метод исследования личностных смыслов» (МИЛС) [9], который представляет реализацию идеи трёхмерного измерения. Изучение смыслов-ценностей осуществлено преемственно-последовательно на содержательно-смысловом, эмоционально-смысловом и ассоциативно-смысловом уровнях анализа. Каждый уровень измеряется при помощи соответствующей шкалы МИЛС. Авторами определены надёжность, содержательная и конструктивная валидность метода. Выявлена критериальная валидность через определение: 1) нормального распределение данных, подтверждающее дифференцирующую силу метода; 2) статистически значимые логически обоснованные корреляции с соответствующими показателями шкал; 3) дифференциации ценностей полярных групп эффективных и неэффективных в рамках учебного процесса. Такой подход способен работать в качестве психологического инструмента выявления смыслового пространства респондентов. «Сопоставление семантических пространств в менталитете респондентов показывает их выраженную динамику при сохранении ряда статичных

ценностных пунктов: «отношения без обязательств», «идти своим путём и не быть должным никому», «абсолютная свобода», «нравственность», «взаимопомощь» и «преемственность поколений» [9]. Изменения ценностного ряда наблюдается в 15 пунктах (см. табл. 1).

Обращение к взаимосвязи знаков/символов и ценностей позволяет перейти от вербальных к невербальным методам сбора психологической информации наравне с цветовыми, звуковыми и др., что позволяет войти через символическое в слабоизученное пространство между осознаваемым и бессознательным¹, в символическую природу культуры группового субъекта [1]. «Культурный континуум, в котором происходит процесс жизнедеятельности современного человека, состоит из наиболее устойчивых элементов символов ..., которые маркируют и отражают основные актуальные процессы в социуме» [11]. Всё это доказывает, что «единство основного набора доминирующих символов, и длительность их культурной жизни в значительной мере определяют национальные и ареальные границы культур» [8]. «...Существует, кроме того, ряд символов ..., которые по своей сущности и происхождению являются не индивидуальными, а коллективными... В действительности они есть ... коллективные представления ...» [19, с. 49], являющиеся результатом огромного множества вариаций основных архетипических образов.

¹ Сикирич Е. Язык символов – язык вечности // Новый Акрополь [сайт]. URL: http://www.newacropolis.ru/magazines/1_1998/Yazik_simvolov (дата обращения: 20.02.2025).

Таблица 1 / Table 1

Соотношение результатов поуровневого опроса респондентов, преобразованных в стандартные оценки, студенты Российского государственного гуманитарного университета (n = 110 чел.) / The ratio of the results of the level-by-level survey of respondents, converted into standard assessments, students of the Russian State Humanitarian University (n = 110 people)

Стимулы-ценности	Перевод в преобразованные 100-балльные оценки		
	Прямой содержательный опрос (выбор ценностей) (ССА)	Непрямой опрос с использованием CD (фразы) (ЭСА)	Непрямой ассоциативный опрос с использованием CD (образы) (АСА)
Труд	55	34	70
Исключительная роль своего этноса	28	92	92
Достоинство	62	66	48
Идти своим путём и не быть должным никому	50	64	47
Права и свободы	65	44	22
Абсолютная свобода	43	36	53
Служение Отечеству	12	67	78
Личные цели, интересы	68	56	30
Нравственность	52	62	59
Забота о себе	88	59	33
Взаимопомощь	59	47	62
Богатство	48	38	75
Традиционная семья	41	60	72
Независимость	59	30	44
Сострадание, милосердие	78	51	52
Отношения без обязательств	22	17	28
Преемственность поколений	35	55	56
Власть, собственные амбиции	32	22	17
Единство народов	45	28	12
Я гражданин мира	38	12	60
Жизнь	78	83	36

Источник: данные авторов (Носс И. Н., Бородина Т. И., 2024).

Процедура и методика

Сбор данных осуществлялся методом направленных ассоциаций. Для решения задач исследования были проведены ассоциативные экспери-

менты в четырёх реальных группах, состоящие из обучающихся по программам магистратуры «Психология и психолингвистика речевой коммуникации (психология) МГПУ –

42 чел. (21 чел в возрасте 18–35 лет, 21 чел. – старше 36 лет.); специалитета «Психология» ГУП – 42 чел.; специалитета «Психология служебной деятельности» МосУ МВД России им. В. Я. Кикотя – 22 чел., курсанты и 14 чел. – слушатели иностранного факультета. Возраст студентов и слушателей – 18–35 лет. Полоролевой состав групп – 2/3 девушки, 1/3 юноши. Все опрошенные обучались на бюджетной основе. Изучение проводилось в аудитории. Задача респондентов: дать 3 ассоциации (три знака) из 380 знаков [24], которые динамично предъявлялись с временным шагом 5–10 сек. на 22 стимула-ценности (по И. Н. Носсу и Т. И. Бородиной). Знаки предъявля-

лись на экране проектора графически и цифре, ценности – в бланке: против каждой ценности опрашиваемый ставил цифру знака. В результате была выявлена частота этих ассоциаций и сформирован рейтинг взаимосвязей, дальнейшая обработка включала качественный и количественный анализ.

Результаты

Первая задача исследования достигалась путём сравнения разновозрастных групп магистров МГПУ, решение позволило выявить устойчивость наличия взаимосвязи знаков/символов и ценностей: труд, абсолютная свобода, богатство, традиционная семья (табл. 2).

Таблица 2 /Table 2

Выбор знаков/символов¹ (номер знака/доля выбора) магистры Московского городского педагогического университета (n = 42 чел.) / Selection of signs and symbols (sign number / share of choice) by masters of Moscow City Pedagogical University (n = 42 people)

№	Смыслы-ценности (вербальный стимульный материал)	n ₁ = 21 чел. 18-35 лет	n ₁ = 21 чел. Старше 36 лет	Цифровое обозначение и графическое изображение знака-символа
1	Труд	0,36	0,58	24 
2	Абсолютная свобода	0,38	0,37	6 
3	Богатство	0,52	0,79	288 
4	Традиционная семья	0,34	0,54	123 

Источник: данные Е. А. Булгакова, 2025.

¹ Таблица символов юникода – Delets.com

Вторая задача эмпирического исследования достигалась на материале сравнения общего/особенного в структуре взаимосвязей символов/знаков и ценностей-смыслов русских и иностранных обучающихся в МосУ МВД России им. В. Я. Кикотя (табл. 3)

Анализ полученных данных с использованием закона Парето [15] (рис. 1) показал, что распределение взаимосвязей символ/знак и ценностей адекватно нашло отражение в менталитете экспериментальных выборок. Выбор курсантов: *труд*, взаи-

Таблица 3 / Table 3

Выбор знаков/символов (номер знака/доля выбора), курсанты и иностранные слушатели Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя (n=36 чел.) / Selection of signs and symbols (sign number/share of choice), cadets and foreign students of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikot (n = 36 people)

Смыслы-ценности	Курсанты		Иностранные слушатели	
	Цифровое обозначение знака-символа	n ₁ = 22 чел.	Цифровое обозначение знака-символа	n ₁ = 14 чел.
Труд	24	0,38	24	0,48
Своя нация, народ	6	0,11	215	0,22
Достоинство	21	0,15	26	0,19
Собственный путь	41	0,19	8	0,11
Права	94	0,15	31	0,12
Абсолютная свобода	113	0,14	113	0,27
Служение Отечеству	41	0,14	59	0,22
Личные интересы	32	0,14	1	0,23
Нравственность	178	0,17	220	0,19
Забота о себе	16	0,13	14	0,11
Взаимопомощь	6	0,2	7	0,24
Богатство	32	0,12	32	0,39
Традиционная семья	123	0,19	123	0,44
Предприимчивость	113	0,2	27	0,22
Справедливость	123	0,14	261	0,16
Свободные отношения	161	0,12	364	0,11
Уважение к старшим	32	0,11	63	0,18
Власть	18	0,11	17	0,25
Единство народов	6	0,11	30	0,18
Я-гражданин мира	41	0,12	10	0,19
Жизнь	24	0,19	2	0,28
Праздность	24	0,15	149	0,11

Источник: данные А. В. Булгакова, 2025.

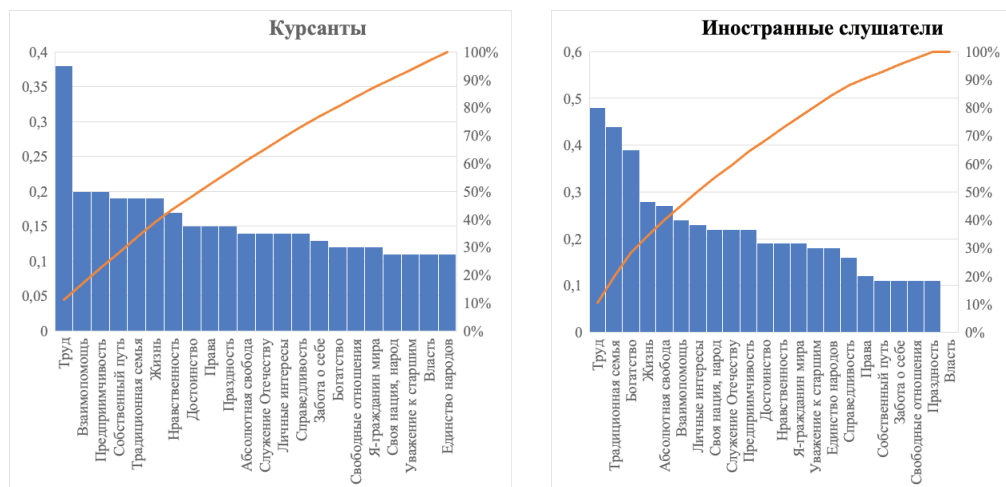


Рис. 1/ Fig. 1. Распределение взаимосвязей символ/знак и ценностей по закону Парето у курсантов и иностранных слушателей МосУ МВД России им. В. Я. Кикотя ($n_1 = 22$ чел., $n_2 = 14$ чел.) / Distribution of symbol/sign relationships and values according to the Pareto law among cadets and foreign students of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikot ($n_1 = 22$ people, $n_2 = 14$ people).

помощь, предприимчивость, собственный путь, традиционная семья, жизнь. Выбор слушателей: труд, богатство, традиционная семья, жизнь, абсолютная свобода.

Общим в структуре взаимосвязей символов/знаков и ценностей, являются 3 выраженных смысловых узла: труд, традиционная семья, жизнь. Остальные взаимосвязи имеют отличия. Причины – небольшие по количеству выборки, этнические особенности, слабое знание языка общения у иностранных слушателей.

Выводы

Теоретическая и/или практическая значимость заключалась в установлении эмпирически обоснованных взаимосвязей смыслов/знаков и ценностей у российских и иностранных магистров, студентов, слушателей, обучающихся в российских вузах.

Полученные результаты могут быть использованы специалистами для разработки психокоррекционных и психопрофилактических программ, направленных на прогнозирование профессионального пути будущих специалистов помогающих профессий (психологи и преподаватели)

Применение ассоциативного эксперимента (метода направленных ассоциаций) воссоздаёт взаимосвязи символов/знаков и ценностей помогает определить некоторые компоненты менталитета респондентов, позволяет уйти от вербальных методов диагностики, создаёт возможности для создания экспресс-диагностики ценностно-смыслового поля личности и группы.

Разработанная методика может использоваться для подбора состава рабочих групп для выполнения разнообразного спектра профессиональной деятельности в правовой и образовательной сферах.

Для углубления изучения проблемы взаимосвязи символа/знака и ценностей возможна дискуссия на страницах журнала о понятии «социальная ментальность», использования других методов диагностики, например окулографии (измерения движения глаз).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурунин О. А. Ментальность и символическая природа культуры // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 1. С. 146–153.
2. Вакарина Е. А., Васильева И. В. Эмоциональный компонент образа психологического благополучия у художников на основе их ассоциаций // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 4. С. 7–18.
3. Гайдар К. М. Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта (на материале исследования молодёжных учебных групп): дис. ... д-ра психол. наук. Курск, 2013. 580 с.
4. Горбенко А. Ю., Дёмкина Е. В. Генезис и сущность понятий «Ментальность», «Социальная ментальность» // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. № 4 (169). С. 15–23.
5. Демидова И. А. Менталитет и ментальность как интегративные научные категории: осмысление в контексте познания правовой культуры общества // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2019. № 1 (81). С. 10–19.
6. Журавлев А. Л., Ушаков Д. В., Гуревич А. В. Менталитет, общество и психосоциальный человек (ответ участникам дискуссии) // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 107–112.
7. Знаков В. В. Знаки и символы в понимании субъектом мира // Южно-российский журнал социальных наук. 2020. № 2. С. 97–110.
8. Лотман Ю. М. Символ в системе культуры // Избранные статьи. Т. 1. Таллинн: Александра, 1992. С. 191–199.
9. Носс И. Н., Бородина Т. И. Экспериментальная апробация методики исследования личностных смыслов // Человеческий капитал. 2023 (1), № 11 (179). С. 156–167.
10. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во МГУ, 1988. 208 с.
11. Привалова В. М. Знаково-символическая прагматика как основа ритуалов культуры // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. № 6. С. 83–91.
12. Проненко Е. А., Буняева М. В. Особенности смысловых процессов и явлений в командном взаимодействии // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16. № 1. С. 32–51.
13. Проненко Е. А., Пирумян А. А. Ценностно-смысловой подход к изучению командного взаимодействия. Ценностно-смысловой подход к изучению командного взаимодействия // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 6. URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 18.02.2025).
14. Проненко Е. А. Психологические особенности смыслообразования и формирования межличностных смыслов в ситуации командного взаимодействия: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2019. 23 с.
15. Пулькин И. С., Татаринцев А. В. Статистические свойства показателя распределения Парето // Cloud of science. 2020. № 3. С. 498–510.
16. Хлыстова А. Г. Социальная ментальность: Сущность, природа, детерминированность: дис. ... канд. философ. н. Ставрополь, 2005. 150 с.
17. Хмиляр О. Ф. Символ как психологический код, регулирующий общение личности // Актуальные вопросы современной науки. 2014. № 35. С. 97–106.

18. Юнг К. Г. Психологические типы. М.: Издательство Академический проект, 2023. 651 с.
19. Юнг К. Г. Человек и его символы / пер. с англ. М.: Серебряные нити, 1997. 367 с.
20. Юревич А. Структурные элементы национального менталитета // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 29. URL: <https://psystudy.ru/num> (дата обращения: 10.02.2025). DOI: 10.54359/ps.v6i29.702.
21. Юревич А. В. Факторы формирования и эволюции национальных менталитетов // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. №3 (3). С. 83–110.

REFERENCES

1. Burunin, O. A. (2019). Mentality and symbolic nature of culture. In: *Bulletin of the Maykop State Technological University*, 1, 146–153 (in Russ.).
2. Vakarina, E. A. & Vasilyeva, I. V. (2024). Emotional component of the image of psychological change in artists based on their associations. In: *Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 4, 7–18.
3. Gaidar, K. M. (2013). Social psychology of the life of a group subject (based on a study of youth public groups): Dr. Sci. thesis in Psychology. Kursk, 2013 (in Russ.).
4. Gorbenko, A. Yu. & Demkina, E. V. (2015). Genesis and essence of the concepts of "Mentality", "Social mentality". In: *Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 4 (169), 15–23 (in Russ.).
5. Demidova, I. A. (2019). Mentality and mentality as an integrative scientific category: understanding in the ninth knowledge of the law of the culture of society. In: *Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 1 (81), 10–19 (in Russ.).
6. Zhuravlev, A. L., Ushakov, D. V. & Gurevich, A. V. (2017). Mentality, society and psychosocial person (response to the participants of the discussion). In: *Psychological journal*, 38, 1, 107–112 (in Russ.).
7. Znakov, V. V. (2020). Signs and symbols in relation to the subject of the world. In: *South-Russian journal of social sciences*, 2, 97–110 (in Russ.).
8. Lotman, Yu. M. (1992). Symbol in the cultural system. In: *Selected articles. Vol. 1*. Tallinn, Alexandra Publ., 1992 (in Russ.).
9. Noss, I. N. & Borodina, T. I. (2023). Experimental testing of the methodology for studying personal meanings. In: *Human capital*, 11 (179), 156–167 (in Russ.).
10. Petrenko, V. F. (1988). Psychosemantics of consciousness. Moscow, Moscow State University Publishing House (in Russ.).
11. Privalova, V. M. (2017). Sign-symbolic pragmatics as the basis of cultural rituals. In: *Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences*, 6, 83–91 (in Russ.).
12. Pronenko, E. A. & Bunyaeva, M. V. (2019). Features of semantic processes and impact in the team air. In: *Russian Psychological Journal*, 16, 1, 32–51 (in Russ.).
13. Pronenko, E. A. & Pirumyan, A. A. (2018). Value-semantic approach to the study of team interaction. Value-semantic approach to the study of team interaction. In: *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 6. Available at: <https://mir-nauki.com> (accessed: 18.02.2025) (in Russ.).
14. Pronenko, E. A. (2019). *Psychological features of meaning formation and formation of interpersonal meanings in situations of team interaction: abstract Cand. Sci. thesis in Psychology*. Rostov-on-Don (in Russ.).

15. Pulkin, I. S. & Tatarintsev, A. V. (2020). Statistical properties of the Pareto distribution indicator. In: *Cloud of Science*, 3, 498–510 (in Russ.).
16. Khlystova, A. G. (2005). *Social mentality: Essence, nature, determinism: Cand. Sci. thesis in Philosophy*. Stavropol (in Russ.).
17. Khmilyar, O. F. (2014). Symbol as a psychological code regulating personal communication. In: *Actual issues of modern science*, 35, 97–106 (in Russ.).
18. Jung, K. G. (2023). *Psychological aspects*. Moscow, Academicheskyy Proekt Publishing House (in Russ.).
19. Jung, K. G. (1997). *Man and his symbols*. Moscow, Silver Threads Publ. (in Russ.).
20. Yurevich, A. V. (2013). Structural elements of national mentality. In: *Psychological studies*, 6, 29. Available at: <https://psystudy.ru/num> (accessed: 10.02.2025). DOI: 10.54359/ps.v6i29.702.
21. Yurevich, A. V. (2016). Factors of formation and development of national mentalities. In: *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 1, 3 (3), 83–110.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Булгаков Александр Владимирович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии Московского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В. Я. Кикотя;
<https://orcid.org/0000-0002-9438-832X>; e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Носс Игорь Николаевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии Российского государственного гуманитарного университета;
<https://orcid.org/0000-0003-4474-7053>; e-mail: i.noss@yandex.ru

Булгакова Екатерина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования, Государственный университет просвещения;
<https://orcid.org/0000-0003-0844-7336>; e-mail: ea.bulgakowa@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Aleksandr V. Bulgakov – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Prof. of the Department of Legal Psychology, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V. Ya. Kikot;
<https://orcid.org/0000-0002-9438-832X>; e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Igor N. Noss – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Prof. of the Department of General Psychology, Russian State University for the Humanities;
<https://orcid.org/0000-0003-4474-7053>; e-mail: i.noss@yandex.ru

Ekaterina A. Bulgakova – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling, State University of Education;
<https://orcid.org/0000-0003-0844-7336>; e-mail: ea.bulgakowa@yandex.ru

Научная статья

УДК 316.354 + 347

DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-136-153

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ МЕДИАТОРА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Мусатова О. А.^{1*}, Кулешова Л. Н.², Секач М. Ф.²

¹ МИРЭА – Российский технологический университет, Москва, Российская Федерация

² Российский новый университет, Москва, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: muoxa@mail.ru

Поступила в редакцию 19.02.2025

После доработки 19.03.2025

Принята к публикации 21.03.2025

Аннотация

Цель. Определить условия и особенности формирования личностно-профессиональных качеств медиатора в инклюзивной образовательной среде вуза для организации системы конструктивного разрешения конфликтов и обеспечения психологической безопасности всех участников образовательного процесса.

Методология и методы. Исследование основано на системном и конструктивном подходах. Системный подход позволил рассмотреть медиацию как комплексный процесс, включающий личность медиатора, инклюзивную среду и методы разрешения конфликтов, а конструктивный подход – изучить конфликты как источник развития. Реализованы принципы: полисубъектности (учёт взаимодействия всех участников образовательного процесса в инклюзивной среде, включая студентов с ОВЗ, нормотипичных студентов, преподавателей) и практико-ориентированности (разработка рекомендаций для внедрения медиации в вузах, включая формирование медиативной культуры и создание условий для развития личностно-профессиональных качеств медиаторов). Использованы методы: анализ литературы, психодиагностика, наблюдение, анкетирование, количественный анализ и визуализация данных. Фактологическая база исследования включает научные публикации (РИНЦ, Elibrary) и нормативные документы, регулирующие данную деятельность. Гипотеза исследования: формирование личностно-профессиональных качеств медиатора в инклюзивной образовательной среде вуза способствует организации системы конструктивного разрешения конфликтов, развитию медиативной культуры и обеспечению психологической безопасности всех участников образовательного процесса.

Результаты. Выявлены ключевые условия формирования личностно-профессиональных качеств медиатора: внедрение образовательных программ, направленных на освоение навыков медиации, технологий урегулирования конфликтов, способствующих развитию медиативной культуры и созданию благоприятной образовательной среды в вузе. В инклюзивной среде медиатор должен развивать эмпатию, толерантность, гибкость, учитывая потребности студентов с ОВЗ. На основе выявленных условий разработаны рекомендации по созданию системы медиации, включающей медиативные службы, интеграцию

медиации в учебный процесс и подготовку преподавателей. Результаты эмпирического исследования показали, что 70% студентов демонстрируют достаточный уровень эмоционального интеллекта, что является важным условием для успешной медиации. Это свидетельствует о наличии у студентов общего потенциала для освоения навыков медиации. Однако выявленные недостатки в мотивационной сфере и отдельных личностных аспектах указывают на необходимость целенаправленной работы по их развитию.

Теоретическая и/или практическая значимость. Исследование вносит вклад в развитие теории медиации, расширяя её применение в контексте инклюзивного образования. Работа систематизирует и уточняет ключевые качества, необходимые медиатору для эффективной работы в инклюзивной среде. Разработка рекомендаций по подготовке медиаторов и внедрению медиативных практик в образовательный процесс вуза способствует повышению психологической безопасности и гармонизации взаимодействия между участниками образовательного процесса. Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к изучению медиации в инклюзивной образовательной среде, включающем анализ личностно-профессиональных качеств медиатора, особенностей инклюзивной среды и условий формирования медиативной культуры.

Ключевые слова: медиация, личностно-профессиональные качества медиатора, инклюзивная образовательная среда, студенты с ОВЗ, психологическая безопасность, конфликты в образовании, медиативная культура

Для цитирования: Мусатова О. А., Кулешова Л. Н., Секач М. Ф. Формирование личностно-профессиональных качеств медиатора в инклюзивной образовательной среде вуза // Вестник Государственного психологического университета. Серия: Психологические науки. 2025. №2. С. 136–153. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-136-153

Original research article

FORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF A MEDIATOR IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

O. Musatova^{1*}, L. Kuleshova², M. Sekach²

¹MIREA – Russian University of Technology, Moscow, Russian Federation;

²Russian New University, Moscow, Russian Federation

*Corresponding author, e-mail: e-mail: muoxa@mail.ru

Received by the editorial office 19.02.2025

Revised by the author 19.03.2025

Accepted for publication 21.03.2025

Abstract

Aim. To determine the conditions and features of the formation of personal and professional qualities of a mediator in an inclusive educational environment of a university in order to organize a system of constructive conflict resolution and ensure the psychological safety of all participants in the educational process.

Methodology. The study is based on a systemic and constructive approach. The systemic approach allowed us to consider mediation as a complex process that includes the personality of the mediator, an inclusive environment, and methods of conflict resolution, while the constructive approach allowed us to study conflicts as a source of development. The following principles were implemented: polysubjectivity (taking into account the interaction of all participants in the educational process in an inclusive environment, including students with disabilities, normotypical students, and teachers) and practice-oriented approach (development of recommendations for the implementation of mediation in universities, including the formation of a mediation culture and the creation of conditions for the development of personal and professional qualities of mediators). The following methods were used: literature analysis, psychodiagnostics, observation, questionnaires, quantitative analysis, and data visualization. The factual basis of the study includes scientific publications (RSCI, Elibrary) and regulatory documents governing this activity. Research hypothesis: the formation of personal and professional qualities of a mediator in an inclusive educational environment of a university contributes to the organization of a system of constructive conflict resolution, the development of a mediation culture and ensuring the psychological safety of all participants in the educational process.

Results. The key conditions for the formation of personal and professional qualities of a mediator have been identified: the introduction of educational programs aimed at mastering mediation skills, conflict resolution technologies that contribute to the development of a mediation culture and the creation of a favorable educational environment at the university. In an inclusive environment, a mediator should develop empathy, tolerance, flexibility, taking into account the needs of students with disabilities. Based on the identified conditions, recommendations have been developed for creating a mediation system that includes mediation services, integrating mediation into the educational process and training teachers. The results of the empirical study showed that 70% of students demonstrate a sufficient level of emotional intelligence, which is an important condition for successful mediation. This indicates that students have a general potential for mastering mediation skills. However, the identified shortcomings in the motivational sphere and individual personal aspects indicate the need for targeted work on their development.

Research implications. The study contributes to the development of mediation theory, expanding its application in the context of inclusive education. The work systematizes and specifies the key qualities necessary for a mediator to work effectively in an inclusive environment. The development of recommendations for the training of mediators and the introduction of mediation practices into the educational process of the university contributes to increasing psychological safety and harmonizing interactions between participants in the educational process. The scientific novelty of the study lies in the comprehensive approach to the study of mediation in an inclusive educational environment, including an analysis of the personal and professional qualities of the mediator, the characteristics of the inclusive environment and the conditions for the formation of a mediation culture.

Keywords: mediation, personal and professional qualities of a mediator, inclusive educational environment, students with disabilities, psychological safety, conflicts in education, mediation culture

For citation: Musatova, O. A., Kuleshova, L. N., Sekach, M. F. (2025). Formation of personal and professional qualities of a mediator in an inclusive educational environment of a university. In *Bulletin of State University of Education. Psychological sciences*, 2, 136–153. DOI: 10.18384/2949-5105-2025-2-136-153

Введение

Актуальность изучения проблемы медиации в инклюзивной образовательной среде современного вуза связана с отсутствием единой методологии и стандартов в этой области, что затрудняет создание и внедрение эффективных образовательных программ, направленных на формирование личностно-профессиональных качеств медиаторов, развитие навыков медиации, урегулирования конфликтов, а также становление медиативной культуры среди студентов и преподавателей. Новые практики разрешения противоречий и конфликтов ещё недостаточно развиты и изучены в этой сфере, при этом многие преподаватели не знакомы с принципами и методами медиации, что затрудняет их применение при обучении студентов с ОВЗ. Исследование проблемы медиации в инклюзивной образовательной среде вуза обусловлено рядом факторов. Во-первых, инклюзивное образование становится неотъемлемой частью современной образовательной системы, что требует создания безопасной и комфортной среды для всех участников образовательного процесса. По образовательным программам высшего образования в 2023 г. инклюзивно обучались около 36 тыс. студентов из числа инвалидов и лиц с ОВЗ. С 2019 г. по 2023 г. численность студентов с инвалидностью и ОВЗ, обучающихся инклюзивно по всем уровням подготовки высшего образования, увеличилась на 43 процента¹. Это свидетельствует о

росте значимости инклюзивного образования и необходимости создания условий для успешной адаптации всех студентов. Во-вторых, новые подходы к разрешению противоречий и конфликтов в инклюзивной среде остаются недостаточно изученными и развитыми, что ограничивает их применение в образовательной практике, а также затрудняет формирование личностно-профессиональных качеств медиаторов, необходимых для работы в инклюзивной среде.

Медиация как инструмент преодоления разногласий в инклюзивной образовательной среде заключается в необходимости развития медиативной культуры и подготовки профессиональных медиаторов для разрешения конфликтов и обеспечения психологической безопасности всех участников образовательного процесса [6]. Медиативная культура включает в себя систему ценностей, норм и практик, направленных на конструктивное разрешение конфликтов и создание атмосферы взаимного уважения и сотрудничества [12]. Подготовка медиаторов, в свою очередь, требует формирования у них таких качеств, как эмоциональная устойчивость, самоконтроль, гибкость, коммуникативные навыки и эмоциональный интеллект.

Особую значимость проблема медиации приобретает в контексте работы со студентами с ОВЗ. Эти студенты часто сталкиваются с дополнительными

¹ Об утверждении Концепции по повышению уровня занятости инвалидов в Российской Федерации на период до 2030 г. и плана мероприятий по реализации Концепции по повышению уровня занятости инвалидов в

Российской Федерации на период до 2030 г.: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 сентября 2024 г. № 2401-р. Информационно-правовой портал Гарант.ру [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409520665> (дата обращения: 24.10.2024).

барьерами в образовательном процессе, такими как трудности в коммуникации, эмоциональная чувствительность и необходимость особых условий обучения. В то же время многие преподаватели не знакомы с принципами и методами медиации, что осложняет их работу в инклюзивной среде и снижает эффективность разрешения конфликтов.

Проблема исследования заключается в том, что, несмотря на растущую потребность в медиации в инклюзивной образовательной среде, отсутствуют системные подходы к формированию личностно-профессиональных качеств медиаторов. Это приводит к недостаточной эффективности разрешения конфликтов и созданию психологически небезопасной среды для студентов с ОВЗ и нормотипичных студентов.

Фактологическую базу исследования составили научные публикации по проблеме медиации в инклюзивной образовательной среде вуза, зарегистрированные в базе данных Российского индекса научного цитирования, представленной на сайте электронной библиотеки Elibrary, а также государственные нормативные документы, регулирующие данную деятельность.

Эмпирическую базу исследования, посвящённого изучению личностно-профессиональных качеств медиатора в инклюзивной образовательной среде вуза, составили результаты психологической диагностики 251 студента из московских вузов. В исследовании приняли участие: 28 чел. Московского психолого-педагогического университета (МГППУ), обучающихся по специальности «Экстремальная психология»; 41 чел. Российского университета

транспорта (МИИТ), обучающихся по специальности «Информационные системы и технологии»; 182 чел. Московского архитектурного института (МАРХИ), обучающихся по специальностям «Архитектура» и «Дизайн архитектурной среды». Для проведения психодиагностики применялись следующие методики: 16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла (форма «С») – для оценки качеств, значимых для работы медиатора в инклюзивной среде; методика «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина – для анализа мотивационной сферы, включая готовность к взаимодействию в условиях инклюзии; методика оценки эмоционального интеллекта Н. Холла – для изучения уровня эмоционального интеллекта, который является ключевым для успешной медиации в инклюзивной образовательной среде.

Обзор теоретической литературы по медиации в инклюзивной образовательной среде

В современном мире уровень развития государства и общества определяется качеством жизни и возможностями для людей с ОВЗ, что находит своё отражение в национальных законодательствах и международных правовых актах. Формирование профессиональных качеств медиатора в инклюзивной образовательной среде вуза становится ключевым фактором успешной реализации этих возможностей.

Результаты мониторинга деятельности вузов показали в 2023 г. рост числа специалистов, обеспечивающих обучение инвалидов и лиц с ОВЗ в вузах, с 7479 до 8413. При этом количество обучающихся данной категории, по-

лучающих психолого-педагогическое сопровождение, составило 13973 человека¹. Эти данные подчёркивают необходимость подготовки медиаторов, способных работать в инклюзивной среде и обеспечивать равные условия для всех обучающихся.

Статья 5 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет обязанность государственных органов создавать необходимые условия для получения образования лицами с ОВЗ, а также для их социального развития, в том числе посредством организации инклюзивного образования. В этом контексте медиаторы играют важную роль, выступая связующим звеном между обучающимися с ОВЗ и образовательной средой.

В ст. 24 Конвенции о правах инвалидов, принятой резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13.12.2006 г.², закрепляется ответственность государства за то, чтобы инвалиды могли иметь доступ к общему, высшему образованию и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими. Это требует от медиаторов не только профес-

сиональных знаний, но и личностных качеств, таких как эмпатия, толерантность и готовность к работе в условиях многообразия образовательных потребностей и особенностей обучающихся.

Инклюзивность образовательной среды, ставшая необходимостью, характеризуется полисубъектностью, изменяя профессиональные установки преподавателей, психологов и ориентируя их на готовность к работе с обучающимися различных нозологических групп.

В инклюзивной среде медиация помогает учитывать особые потребности студентов с ОВЗ, обеспечивая их равноправное участие в образовательном процессе. Она снижает уровень конфликтности, возникающей из-за различий в образовательных потребностях и возможностях студентов, способствует созданию атмосферы взаимного уважения и понимания, что особенно важно для студентов с ОВЗ, и обеспечивает психологическую безопасность, минимизируя риски выгорания преподавателей и готовности студентов к медиации [1].

Е. С. Слюсарева обосновывает концепцию психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, подчёркивая, что она достигается за счёт нейтрализации психологических рисков и угроз в краткосрочной (исключение насилия и формирование навыков разрешения повседневных конфликтов); среднесрочной (минимизация отложенных рисков) и долгосрочной перспективе (создание условий для полноценного развития личности) [13]. На основе этой концепции Е. С. Слюсаревой разработана модель обеспечения психологической

¹ Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования. Информационно-правовой портал Гарант.ру [сайт]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9FSaRZ2GJ7GRZc1hTICXDQAV9orIaXtI.pdf> (дата обращения: 24.10.2024).

² Конвенция о правах инвалидов, принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13.12.2006 г. Информационно-правовой портал Гарант.ру [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/2565085> (дата обращения: 20.10.2024).

безопасности инклюзивной образовательной среды. В высшем образовании это особенно актуально, т. к. студенты, помимо профессиональных навыков, могут освоить надпрофессиональные компетенции, способствующие конструктивному разрешению споров и противоречий.

Важным аспектом государственной политики в сфере высшего образования является создание благоприятных условий для получения высшего образования людьми с ОВЗ и инвалидностью¹. Согласно данным ежегодного мониторинга вузов по вопросам обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ, в 2023 г. в вузах России обучалось около 36 тысяч студентов с инвалидностью и ОВЗ². Это достаточно многочисленная категория молодых, талантливых и перспективных профессионалов, имеющих особые потребности.

В условиях инклюзивной образовательной среды, где взаимодействуют студенты с ОВЗ и нормотипичные студенты, возрастает вероятность возникновения конфликтов, связанных с различиями в образовательных потребностях и коммуникативными барьерами.

Для эффективного разрешения таких конфликтов и создания атмосферы взаимного уважения и сотрудничества необходимы подготовленные медиаторы. Они должны обладать рядом личностно-профессиональных качеств, которые позволяют не только успешно разрешать конфликты, но и создавать условия для конструктивного диалога.

Ключевые качества медиатора включают: эмоциональную устойчивость как способность сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях; самоконтроль – умение управлять своими эмоциями и поведением; гибкость – способность адаптироваться к изменяющимся условиям; коммуникативные навыки; эмоциональный интеллект – способность распознавать и управлять своими эмоциями, а также понимать эмоции других людей.

Как отмечают Г. Мехта и К. Рикерт, «в центре медиативной работы стоят не столько техники, средства и методы переговоров, сколько личность примирителя (медиатора)» [15]. Это означает, что успех медиации во многом зависит от личностных качеств медиатора, таких как эмпатия, толерантность, способность к рефлексии и готовность к диалогу.

Формирование личностно-профессиональных качеств медиатора в инклюзивной образовательной среде вуза представляет собой комплексный процесс. Он требует учёта специфики инклюзивной среды и направлен на создание системы конструктивного разрешения конфликтов и обеспечение психологической безопасности всех участников образовательного процесса.

Условия формирования качеств медиатора включают несколько важ-

¹ Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования // Официальный сайт Правительства России [сайт]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9FSaRZ2GJ7GRZclhTICXDQAV9orlaXtI.pdf> (дата обращения: 10.11.2024).

² Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования. Официальный сайт Правительства России [сайт]. URL: <http://static.government.ru/media/files> (дата обращения: 10.11.2024).

ных аспектов. Во-первых, это разработка и внедрение образовательных программ, направленных на развитие ключевых личностно-профессиональных качеств медиатора. Как отмечают психологи, именно эти качества позволяют медиатору эффективно управлять конфликтными ситуациями и находить взаимоприемлемые решения [7]. Во-вторых, важную роль играют практические занятия, такие как ролевые игры и кейс-стади, которые помогают будущим медиаторам отработать навыки разрешения конфликтов в условиях инклюзивной среды и подготовиться к реальным ситуациям [5; 9]. В-третьих, необходимо создание благоприятной образовательной среды, которая способствует развитию медиативной культуры и обеспечивает психологическую безопасность всех участников образовательного процесса.

Особенности формирования качеств медиатора в инклюзивной среде связаны с полисубъектностью образовательного процесса. Медиатор должен учитывать специфику взаимодействия студентов с ОВЗ, что требует развития таких качеств, как эмпатия, толерантность и адаптивность. Например, студенты с ОВЗ могут нуждаться в особых условиях обучения, таких как адаптированные учебные материалы или дополнительные временные ресурсы. Это иногда вызывает непонимание со стороны нормотипичных студентов. В таких ситуациях медиатор должен быть готов учитывать специфические потребности студентов с ОВЗ, включая их эмоциональную чувствительность и коммуникативные барьеры, чтобы обеспечить конструктивный диалог и взаимное уважение.

Организация системы конструктивного разрешения конфликтов предполагает несколько шагов. Во-первых, это создание медиативных служб в вузах, которые будут заниматься разрешением конфликтов и профилактикой их возникновения. Во-вторых, необходимо интегрировать медиацию в учебный процесс, включив её элементы в образовательные программы. Это позволит студентам и преподавателям освоить базовые навыки конструктивного диалога и научиться предотвращать конфликты на ранних этапах. В-третьих, важна подготовка преподавателей к использованию медиации в своей профессиональной деятельности. Как подчёркивают психологи, именно преподаватели часто становятся первыми, кто сталкивается с конфликтными ситуациями в образовательной среде, и их готовность к медиативной деятельности может значительно повысить эффективность разрешения споров [7; 12].

Формирование личностно-профессиональных качеств медиатора в инклюзивной образовательной среде вуза представляет собой комплексный процесс. Он требует учёта специфики инклюзивной среды, развития медиативной культуры и создания системы конструктивного разрешения конфликтов. Реализация этих мер способствует не только обеспечению психологической безопасности, но и гармонизации взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Медиация помогает перевести деструктивные конфликты в конструктивное русло, способствуя поиску взаимоприемлемых решений. Кроме того, она снижает уровень эмо-

ционального напряжения у всех участников образовательного процесса.

Психологи, педагоги, социальные и медицинские работники, а также другие специалисты активно участвуют в научных исследованиях и разработке практических рекомендаций по улучшению качества обучения инвалидов и лиц с ОВЗ [5].

В настоящее время созданы и эффективно функционируют ресурсные учебно-методические центры на базе образовательных организаций высшего образования [10]. Выстроены многоуровневые связи между заинтересованными субъектами данного процесса, что способствует созданию системы поддержки обучающихся с инвалидностью и лиц с ОВЗ в высших учебных заведениях [5]. Следует отметить, что это способствовало началу формирования отечественной методологии инклюзивного высшего образования. Кроме того, увеличилось количество научных исследований, посвящённых изучению инклюзивных процессов в высшей школе с различных позиций, обусловленных социальными процессами и современными тенденциями.

Одним из ключевых социальных факторов, влияющих на эффективность инклюзивного образования, является высокий уровень конфликтности современного общества. Конфликты, возникающие на различных уровнях общественной жизни, неизбежно проникают в образовательную среду, создавая дополнительные вызовы для обеспечения безопасности и комфорта всех участников образовательного процесса.

В контексте инклюзивного образования особенно актуальным пред-

ставляется определение конфликта, предложенное В. И. Курбатовым [4]. Согласно его подходу, конфликт – это столкновение разнонаправленных мнений, интересов и субъектных позиций, возникающее из-за пограничных противоречий. В рамках образовательного процесса все участники конфликта являются активными субъектами, каждый из которых отстаивает свою точку зрения и стремится к реализации собственных интересов.

Конфликт может негативно повлиять на самооценку и уверенность в себе обучающегося в вузе, снизить его конкурентоспособность в обществе и, как следствие, повлиять на его будущее благополучие и удовлетворённость жизнью. Это особенно важно учитывать в условиях инклюзивного образования, где эмоциональная и психологическая поддержка со стороны медиаторов играют ключевую роль.

Учёные-конфликтологи А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов¹, Н. В. Самсонова [12] и др. уделяют внимание не только деструктивному характеру конфликта, но и рассматривают его конструктивную сторону. Они видят в конфликте источник изменений, развития, возможность найти в себе новые ресурсы и освоить новые способы действий. По их мнению, конфликт является управляемым процессом, что позволяет преобразовать его негативные, деструктивные последствия в конструктивные возможности.

Обращаясь к истории психологии, важно отметить, что позитивную природу конфликта, способную стимулировать культурное развитие

¹ Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. 8-е изд. СПб., Питер, 2023. 560 с.

общества и личности, обосновал выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский [2]. Согласно его взглядам, конфликт играет особую роль в процессе учебной деятельности, т. к. создаёт условия для овладения новыми формами поведения и их последующего построения на качественно новом уровне. Это делает конфликт важным элементом психолого-педагогического воздействия в период обучения в вузе, где развитие личности и формирование новых поведенческих стратегий становятся ключевыми задачами. В контексте инклюзивного образования идеи Выготского приобретают особую значимость, где медиаторы могут использовать конфликт как инструмент для развития у обучающихся с ОВЗ новых навыков адаптации, коммуникации и саморегуляции.

Таким образом, конфликт становится не только вызовом, но и возможностью для личностного роста. Для медиаторов это означает необходимость формирования профессиональных компетенций, которые позволят им управлять конфликтами, превращая их в ресурс для поддержки адаптации и развития студентов с ОВЗ, помогая им раскрыть свой потенциал и успешно интегрироваться в образовательную среду [8].

Снашей точки зрения, в современном мире медиация является эффективной технологией, которая позволяет разрешать конфликты конструктивно. Как отмечает известный учёный и практик Ц. А. Шамликашвили [14], медиация представляет собой альтернативный метод разрешения споров с участием нейтральной и беспристрастной стороны – медиатора. Медиатор содействует участникам спора, добровольно

вовлечённым в процедуру, с целью выработки взаимоприемлемого и жизнеспособного решения, основанного на взаимном уважении и признании интересов каждой из сторон.

Уникальность медиации заключается в том, что в процессе обсуждения конфликтующие стороны самостоятельно вырабатывают решение, учитывающее все значимые для них аспекты. Такой подход делает медиацию особенно ценной в условиях, где важно не только разрешить конфликт, но и сохранить отношения между участниками, а также найти баланс их интересов. Сегодня медиация – это универсальная технология, применяемая для разрешения конфликтов в различных сферах: педагогической, трудовой, семейной, коммерческой и других. Она получила широкое признание во многих странах мира. С психологической точки зрения, медиация не только способствует нахождению решения спорных вопросов, но и помогает восстановить доверие между сторонами, улучшить коммуникацию и снизить уровень эмоциональной напряженности.

На уровне государства деятельность медиаторов в Российской Федерации регулируется Федеральным законом от 27.07.2010 №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»¹. Этот закон подчёркивает важность психологического аспекта

¹ Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (с изменениями и дополнениями). Информационно-правовой портал Гарант.ру [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/12177508> (дата обращения: 15.10.2024).

медиации, направленного на создание условий для диалога и достижения взаимопонимания между сторонами.

Признанными достоинствами медиации являются: ориентация на поиск конструктивного решения конфликта; индивидуальный подход к каждому конфликту и его участникам; актуализация личностного потенциала участников процедуры; конфиденциальность всего процесса; экономия времени и иных ресурсов при разрешении конфликтных ситуаций. С психологической точки зрения, медиация способствует не только разрешению споров, но и развитию эмоционально-го интеллекта, навыков саморегуляции и эмпатии у участников. Это особенно важно в условиях образовательной среды, где данные качества способствуют формированию медиативной культуры, включая коммуникативную и конфликтологическую компетентность. Кроме того, медиация оказывает профилактическое воздействие на образовательную среду вуза, снижая уровень напряжённости и создавая условия для психологически безопасного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

При разрешении спора с помощью медиации достигнутые результаты часто оказываются устойчивыми и долгосрочными, поскольку они основаны на реальной ситуации и учитывают интересы всех сторон. Это делает решения не только выполнимыми, но и взаимоприемлемыми и психологически комфортными для всех участников, что способствует гармоничному взаимодействию. Особую значимость медиация приобретает в условиях инклюзивного образования, где профессиональные качества медиатора

помогают создать поддерживающую среду, учитывающую индивидуальные потребности каждого, включая обучающихся с ОВЗ. Это способствует их эмоциональному и социальному благополучию, а также успешной интеграции в образовательный процесс. По мнению О. Б. Кетовой, обучение медиации требует не только освоения новых знаний, но и готовности медиатора к изменениям, пересмотру стереотипов и принятию новой культуры взаимодействия [3]. Как отмечает Д. И. Салимгареев [11], успех медиации зависит не только от личности медиатора, но и от его профессиональных компетенций, которые включают эмоциональный интеллект, гибкость и способность к конструктивному диалогу.

Обсуждение результатов эмпирического исследования

В рамках исследования, направленного на формирование личностно-профессиональных качеств медиатора у студентов в условиях инклюзивной образовательной среды, нами были диагностированы ключевые характеристики, необходимые для успешной работы в данной сфере. Выборка включила 251 респондента – студента вузов города Москвы, обучающегося по различным направлениям подготовки.

Цель исследования заключалась в выявлении ключевых психологических характеристик, которые способствуют конструктивному разрешению конфликтов в инклюзивной среде, а также в разработке рекомендаций для формирования личностно-профессиональных качеств медиатора, способного учитывать особенности студентов с ОВЗ и создавать условия для их успеш-

ной интеграции в образовательный процесс.

Диагностика проводилась с использованием следующих методик:

– 16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла (форма «С»). Были измерены показатели по шкалам: С (эмоциональная устойчивость) – способность сохранять спокойствие в напряжённых ситуациях, что важно при работе с конфликтами в инклюзивной среде; F (экспрессивность) – уровень активности и эмоциональной вовлечённости, необходимый для установления контакта с участниками конфликта; I (чувствительность) – склонность к эмпатии и эмоциональной отзывчивости, что является ключевым для понимания потребностей студентов с ОВЗ; Q1 (гибкость мышления) – открытость новому опыту, позволяющая адаптироваться к особенностям инклюзивной среды; Q3 (самоконтроль) – умение управлять эмоциями и поведением, что способствует конструктивному разрешению конфликтов; MD (адекватность самооценки) – реалистичность восприятия себя и своих возможностей, важная для эффективной работы медиатора;

– методика «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи и П. Мартина). Результаты психодиагностики мотивации студентов выявили следующие ключевые аспекты: структурирование – потребность в чёткости и организованности, что важно для планирования и проведения медиативных процедур; социальные контакты – стремление к взаимодействию с другими, необходимое для установления доверительных отношений с участниками конфликта; взаимоотношения – важность гармоничных отношений в коллективе, что

способствует созданию психологически безопасной среды; креативность – готовность к нестандартным решениям, что особенно важно при работе с неоднозначными ситуациями; самосовершенствование – стремление к личностному и профессиональному росту, что является основой для формирования компетенций медиатора; интерес и полезность – мотивация к деятельности, которая приносит удовлетворение и пользу, что способствует вовлечённости студентов в процесс медиации;

– модифицированный вариант опросника Н. Холла для оценки эмоционального интеллекта.

Данные методики были выбраны, т. к. они в наибольшей степени отражают ключевые качества, необходимые для успешной деятельности медиатора в инклюзивной образовательной среде. Анализ результатов показал следующее: уровень эмоциональной устойчивости (С), мягкосердечности (I), гибкости мышления (Q1) и самоконтроля (Q3) у обучающихся развит на уровне выше среднего (см. рис. 1), что свидетельствует о наличии благоприятной основы для развития коммуникативных навыков, востребованных в медиативной деятельности, таких как способность сохранять спокойствие в конфликтных ситуациях, проявлять эмпатию и управлять своими эмоциями. Эти качества особенно важны для медиатора, работающего в инклюзивной среде, где необходимо учитывать особенности студентов с ОВЗ. Уровень жизнерадостности (F) находится на уровне ниже среднего. Это указывает на необходимость коррекции данного аспекта, т. к. положительный эмоциональный фон является важным услови-

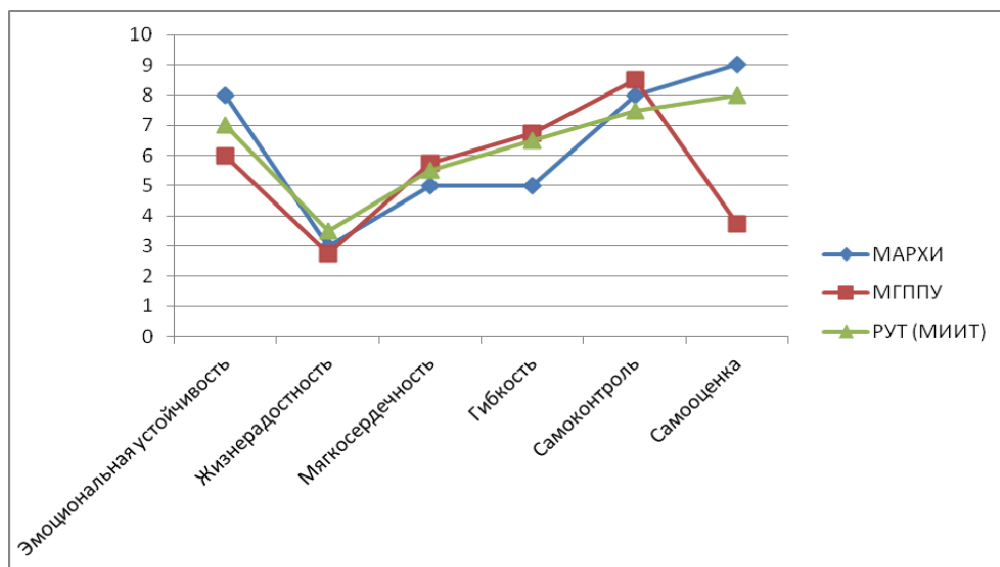


Рис. 1 / Fig. 1. Результаты психодиагностики личностных качеств студентов / Results of psychodiagnoses of students' personal qualities according to the scales emotional stability (C), cheerfulness (F), kindness (I), flexibility (Q1), self-control (Q3), self-esteem (MD)

ем успешной медиации, особенно в условиях инклюзивного образования, где важно создавать атмосферу доверия и поддержки. Самооценка (MD) у студентов различных вузов неоднородна и варьируется от адекватной до высокой, что важно учитывать при разработке методов обучения, т. к. адекватная самооценка способствует уверенности в себе, а завышенная может препятствовать конструктивному взаимодействию, что особенно критично в работе с конфликтами в инклюзивной среде.

По результатам анализа методики «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи и П. Мартина) нами были исследованы особенности структуры потребностей, которые являются ключевым движущим элементом в обучении навыкам медиации. Выявлены следующие особенности: неактуальные потребности в саморазвитии и самосовершенствовании указывают на необходимость

стимулирования данных аспектов, так как стремление к личностному и профессиональному росту является важным качеством медиатора (см. рис. 2). Отсутствие ориентации на полезность деятельности также требует внимания, так как осознание социальной значимости медиации может стать мощным мотиватором для студентов. Эти результаты подчёркивают важность включения в образовательные программы элементов, которые помогут студентам осознать ценность медиации и её роль в создании гармоничной образовательной среды. В частности, необходимо: разработать модули, направленные на развитие мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию; применять практические задания, которые демонстрируют социальную значимость медиации и её вклад в разрешение конфликтов в инклюзивной среде.

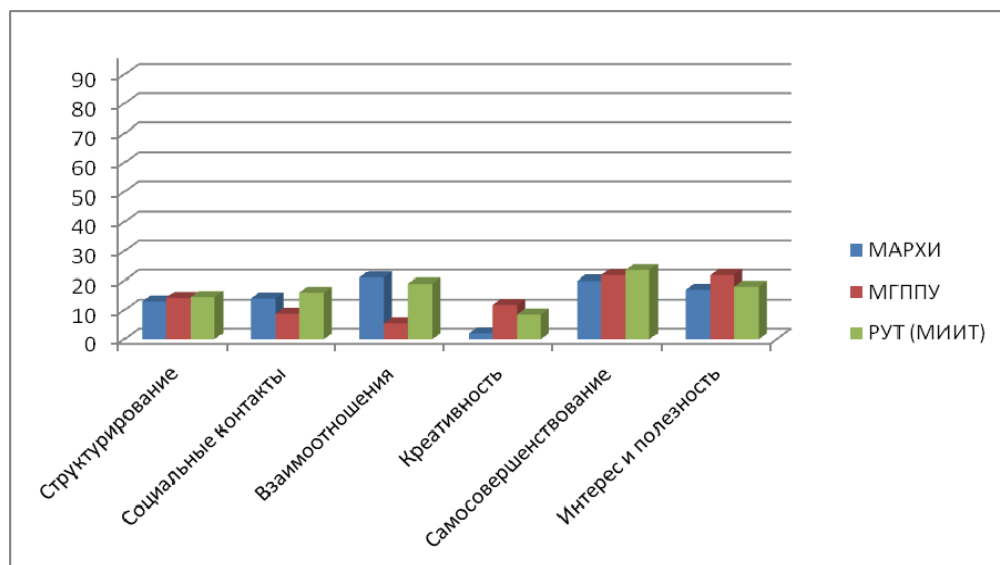


Рис. 2 / Fig. 2. Результаты психодиагностики мотивации студентов / Results of psychodiagnostics of students' motivation structuring, social contacts, relationships, creativity, self-improvement, interest and usefulness

В ходе анализа результатов диагностики по модифицированному варианту опросника Н. Холла была выявлена общая интегративная оценка развития эмоционального интеллекта, которая свидетельствует о достаточной сформированности данного качества у студентов (см. рис. 3). Это указывает на их способность понимать и управлять эмоциями, что является ключевым для успешной медиации, особенно в условиях инклюзивной образовательной среды, где важно учитывать эмоциональные потребности всех участников.

У студентов выявлен достаточный уровень эмоциональной устойчивости, эмпатии, гибкости мышления и самоконтроля, что создаёт благоприятную основу для медиации. Однако низкий уровень жизнерадостности требует коррекции, т. к. позитивный эмоциональный фон важен для установления доверия. Обнаружены недо-

статочная мотивация к саморазвитию и отсутствие ориентации на полезность деятельности. Это указывает на необходимость стимулирования данных аспектов, чтобы студенты осознали социальную значимость медиации. Уровень эмоционального интеллекта студентов достаточно высок, что позволяет им эффективно распознавать и управлять эмоциями – ключевое качество для работы в инклюзивной среде. Адекватная самооценка способствует уверенности, но завышенная может мешать конструктивному взаимодействию, что требует внимания в процессе обучения.

Исследование подтверждает важность формирования медиативной культуры в вузе, которая способствует гармоничному взаимодействию и созданию психологически безопасной среды, особенно в условиях инклюзивного образования. Результаты по-

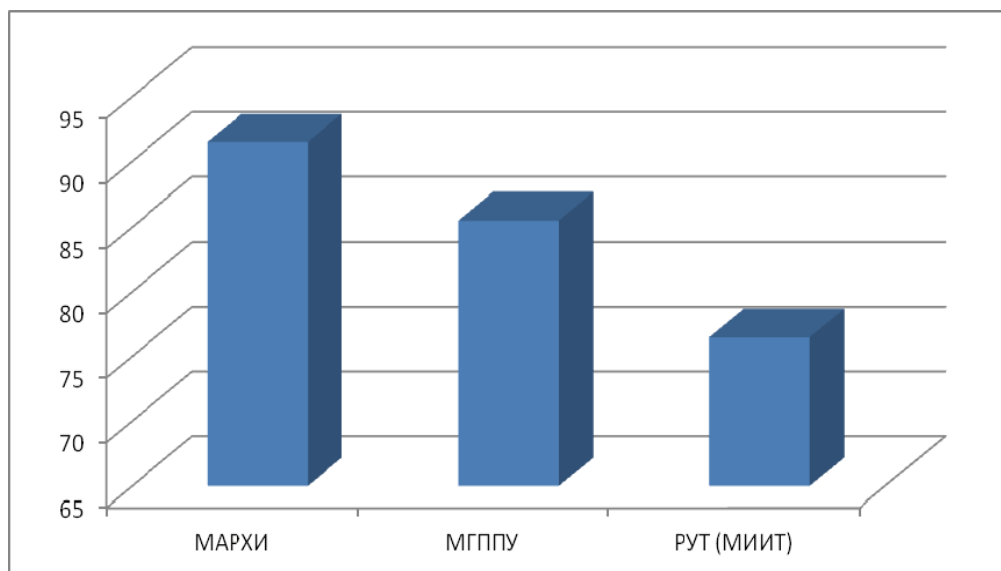


Рис. 3 / Fig. 3. Результаты оценки эмоционального интеллекта студентов общий уровень / Results of the assessment of students' emotional intelligence general level

зволяют разработать практические рекомендации, которые включают: разработку образовательных программ для развития ключевых качеств медиаторов, способных эффективно работать в инклюзивной среде, учитывая особенности студентов с ОВЗ; внедрение медиативных практик в учебный процесс; проведение практических занятий (ролевые игры, кейс-стади); создание благоприятной образовательной среды, обеспечивающей психологическую безопасность.

Вопросы эффективности применения медиации для урегулирования конфликтов в инклюзивной образовательной среде и практические рекомендации обсуждались на заседаниях кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» и на заседаниях кафедры социальных и гуманитарных наук ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», что

обеспечило достоверность полученных результатов.

Заключение

Исследование подтвердило актуальность и необходимость формирования личностно-профессиональных качеств медиаторов в инклюзивной образовательной среде вуза. Выявлено, что студенты обладают достаточным уровнем эмоциональной устойчивости, эмпатии, гибкости мышления и самоконтроля, что создаёт основу для успешной медиации. Низкий уровень жизнерадостности и недостаточная мотивация к саморазвитию требуют коррекции, т. к. позитивный эмоциональный фон и осознание социальной значимости медиации являются важными условиями для эффективной работы в инклюзивной среде.

Результаты исследования подчёркивают необходимость разработки образовательных программ, направленных

на развитие ключевых качеств медиаторов, таких как эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки и способность к конструктивному диалогу. Внедрение медиативных практик в образовательный процесс вуза способствует созданию психологически безопасной среды, гармонизации взаимодействия между участниками образовательного процесса и успеш-

ной интеграции студентов с ОВЗ. Таким образом, формирование медиативной культуры и подготовка профессиональных медиаторов являются важными шагами на пути к созданию инклюзивной образовательной среды, которая обеспечивает равные возможности для всех студентов и способствует их личностному и профессиональному росту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Е. А. Формирование готовности к онлайн-медиации магистрантов психолого-педагогического направления: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2023. 24 с.
2. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 -ти т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Кетова О. Б. Специфика образования медиаторов: супервизия и самопознание // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца. Материалы международной научно-практической конференции (Пермь, 1–2 июня 2009 года). Ч. I. Пермь: ПГПУ. С. 229–234.
4. Курбатов В. И. Конфликтология. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 445 с.
5. Марголис А. А., Рубцов В. В., Серебрянникова О. А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 10–17.
6. Мета Г. Медиация – искусство разрешать конфликты. Что такое медиация // Медиация. Новый подход к разрешению конфликтов (дайджест). Практическое издание / пер. с англ. Г. Похмелкиной. Пермь: Ресурс, 2009. С. 35–50.
7. Мусатова О. А. Вопросы подготовки специалистов управления конфликтными ситуациями // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 6–7 декабря 2021 года). М.: РНИМУ, 2022. С. 395–398.
8. Мусатова О. А. Посреднический потенциал медиаторов как условие для урегулирования конфликтов // Цивилизация знаний: российские реалии: сборник трудов XXIII Международной научной конференции. (Москва, 8–29 апреля 2022 года). М.: РНИМУ им. Н. И. Пирогова, 2022. С. 643–646.
9. Огнев А. С., Лихачева Э. В., Николаева Л. П. Механизмы повышения безопасности образовательной деятельности с помощью игрового психолого-педагогического моделирования // Вестник Российского нового университета. 4 Серия «Человек в современном мире». 2021. №4. С. 3–11.
10. Сайтгалиева Г. Г., Васина Л. Г., Гутерман Л. А. Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс развития инклюзии в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 57–71.
11. Салимгареев Д. И. Медиация как гуманистическая технология разрешения социальных конфликтов в современном российском обществе: автореф. дис. канд. филос. наук. Уфа, 2024. 23 с.
12. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста // Высшее образование в России. 2003. № 1. С. 124–126.

13. Слюсарева Е. С. Концепция обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: автореф. дис. .д-ра. психол. наук. СПб., 2024. 39 с.
14. Шамликашвили Ц. А. Основы медиации как процедуры урегулирования споров. М.: МЦУПК, 2013. 128 с.
15. Mehta G., Rickert K. (2008). *Mediation. Instrument der Konfliktregulierung und Dienstleistung* (Медиация. Инструмент урегулирования и обслуживания конфликтов). Wien: Falter Verlag Publ. 304 p.

REFERENCES

1. Alekseeva, E. A. (2023). Formation of methods for online mediation of master's students in the psychological and pedagogical field: abstract of Cand. Sci. in Pedagogy. Moscow, 2023 (in Russ.).
2. Vygotsky, L. S. (1983). Collected works: In 6 volumes. Vol. 3. *Problems of development of physics*. Moscow, Pedagogy Publ. (In Russ.).
3. Ketova, O. B. (2009) Mediators of special education: supervision and self-knowledge. In: *Modern directions of development of pedagogical thought and pedagogy of I. E. Schwartz. Materials of the international scientific and practical conference (Perm, June 1-2, 2009)*. Ch. I. Perm, PGPU Publ., pp. 229–234 (in Russ.).
4. Kurbatov, V. I. (2007) Conflictology. Rostov on Don: Phoenix Publ. (in Russ.).
5. Margolis, A. A., Rubtsov, V. V. & Serebryannikova, O. A. (2017). Concept of the project for the development of quality and provision of higher education for persons with disabilities in the Russian Federation. In: *Psychological Science and Education*, 22, 1, 10–17.
6. Meta, G. (2009) Mediation – the art of resolving conflicts. What is mediation. In: *Mediation. A New Approach to Resolving Disabilities (digest). Practical edition*. Perm, Resource Publ. (in Russ.).
7. Musatova, O. A. (2022). Issues of preparing consultations on conflict management. In: *Prospects for the development of research in the field of education science: materials of the international scientific and practical conference (Moscow, December 6–7, 2021)*. Moscow, RNIMU Publ., 2022, pp. 395–398 (in Russ.).
8. Musatova, O. A. (2022). Mediation Potential of Mediators as Conditions for Conflict Resolution. In: *Civilization of Knowledge: Russian Realities: Proceedings of the XXIII International Scientific Conference. (Moscow, April 8–29, 2022)*. Moscow, RNIMU named after N. I. Pirogov, pp. 643–646 (in Russ.).
9. Ognev, A. S., Likhacheva, E. V. & Nikolaeva, L. P. (2021). Mechanisms for Improving the Safety of Educational Activities with the Help of Game-Based Psychological and Pedagogical Research. In: *Bulletin of the Russian New University. 4th Series "Man in the Modern World"*, 4, 3–11 (in Russ.).
10. Saitgalieva, G. G., Vasina, L. G. & Guterman, L. A. (2019). Resource educational and methodological center for teaching people with disabilities as a resource for developing inclusion in a university. In: *Psychological and pedagogical research*, 11, 3, 57–71.
11. Salimgareev, D. I. (2024). Mediation as a humanistic technology for resolving social problems in modern Russian society: abstract of Cand. Sci. thesis in Philosophy. Ufa, 2024 (in Russ.).
12. Samsonova, N. V. (2003). Conflictological culture of a specialist. In: *Higher education in Russia*, 1, 124–126 (in Russ.).
13. Slyusareva, E. S. (2024). Concept of ensuring psychological safety of an inclusive educational environment: abstract of Dr. Sci. thesis in Psychology. St. Petersburg, 2024 (in Russ.).
14. Shamlikashvili, Ts. A. (2013). *Fundamentals of Mediation as a Dispute Resolution Procedure*. Moscow, MCUPK Publ., 2013 (in Russ.).
15. Mehta, G. & Rickert, K. *Mediation. The Instrument for Conflict Regulation and Dispute Resolution*. Vienna, Falter Verlag Publ., 2008.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мусатова Оксана Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальных и гуманитарных наук МИРЭА – Российского технологического университета;

<https://orcid.org/0000-0001-8893-4059>; e-mail: muoxa@mail.ru

Кулешова Людмила Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда гуманитарного института «Российский новый университет»;

<https://orcid.org/0000-0002-9885-2839>; e-mail: kuleshova1n48@mail.ru

Секач Михаил Федорович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда гуманитарного института «Российский новый университет»;

<https://orcid.org/0009-0008-5836-9149>; e-mail: seckatch.m@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Oksana A. Musatova – Cand. Sci. (Psychology), Lecturer, Lecturer at the Department of Social Humanities, MIEA – Russian Technological University;

<https://orcid.org/0000-0001-8893-4059>; email: muoxa@mail.ru

Lyudmila N. Kuleshova – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Prof. at the Department of Psychiatry and Psychology of Humanities, Institute “Russian New University”;

<https://orcid.org/0000-0002-9885-2839>; email: kuleshova1n48@mail.ru

Mikhail F. Sekach – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Prof. of Psychology and Psychology at the Humanitarian Institute “Russian New University”;

<https://orcid.org/0009-0008-5836-9149>; email: seckatch.m@yandex.ru



ВЕСТНИК
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОСВЕЩЕНИЯ

СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
2025. № 2

Над номером работали:
Ответственный редактор И. А. Потапова
Литературный редактор В. А. Кулакова
Переводчик В. А. Дворянов
Компьютерная вёрстка – А. В. Тетерин
Корректор В. М. Пастарнак

Адрес редакции:
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)
e-mail: sj@guppros.ru
Сайты: www.psymgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура "Minion Pro".
Тираж 500 экз. Усл. п. л. 9,75, уч.-изд. л. 10,25.

Подписано в печать: 02.06.2025 г. Дата выхода в свет: 05.06.2025 г. Заказ № 2025/06-01.
Отпечатано в типографии Государственного университета просвещения
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2