

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 96

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.)

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны
быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой
степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,
Высшей аттестационной комиссии

Томск
2025

16+

Учредитель – Томский государственный университет

«Сибирский психологический журнал» является научно-практическим изданием, публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии. «Сибирский психологический журнал» публикует результаты завершённых оригинальных исследований в различных областях современной психологии, ранее нигде не публиковавшиеся и не представленные к публикации в другом издании. Решение о публикации принимается научной редакцией после рецензирования, учитывая соответствие тематике журнала, актуальность проблемы, научную и практическую новизну и значимость, профессионализм выполнения работы, качество подготовки и оформления материала. Официальные языки журнала: русский и английский. Средний срок рассмотрения рукописи 3–6 месяцев.

«Сибирский психологический журнал» выходит ежеквартально. Публикации осуществляются на некоммерческой основе. Все опубликованные материалы находятся в свободном доступе.

Журнал индексируется: eLIBRARY.RU; Web of Science Core Collection's Emerging Sources Citation Index; Scopus

Адрес редакции и издателя: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, сайт <http://journals.tsu.ru/psychology>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – Лукьянов О.В. (Томский государственный университет, Томск). E-mail: lukuyanov7@gmail.com

Алексеевская Е.О. – ответственный секретарь редакции журнала (Томский государственный университет, Томск). E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Богомаз С.А. (Томский государственный университет, Томск); **Бохан Т.Г.** (Томский государственный университет, Томск); **Кабрин В.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Карнышев А.Д.** (Иркутский государственный университет, Иркутск); **Красноярцева О.М.** (Томский государственный университет, Томск); **Серый А.В.** (Кемеровский государственный университет, Кемерово)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Асмолов А.Г. (МГУ имени М.В. Ломоносова, федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия); **Бохан Н.А.** (Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук, Томск, Россия); **Вассерман Л.И.** (Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург, Россия); **Галажинский Э.В.** (Томский государственный университет, Томск, Россия); **Гарбер И.Е.** (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия); **Зинченко Ю.П.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Знаков В.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия); **Ковас Ю.** (Голдсмита, Университет Лондона, Лондон, Великобритания); **Лаги Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Ломбардо К.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Лучиди Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Малых С.Б.** (Психологический институт РАО, Москва, Россия); **Такушян Г.** (Фордхемский университет, Нью-Йорк, США); **Тхостов А.Ш.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Ушаков Д.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия)

Издательство: Издательство Томского государственного университета

Редактор Шумская Е.Г.; редакторы-переводчики: Лукьянова Е.О., Стайпек А.А., Горенинцева В.Н.; оригинал-макет Шумской Е.Г.; дизайн обложки: Кривцова Л.Д.

Подписано в печать 30.06.2025 г. Формат 70x100^{1/16}. Усл.-печ. л. 19,5. Тираж 50 экз. Заказ № 6373. Цена свободная.

Дата выхода в свет 10.07.2025 г.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательства Томского государственного университета. 634050, пр. Ленина, 36, Томск, Россия

Тел.: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75. Сайт: <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

ABOUT SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Founder – Tomsk State University

The scientific journal “Siberian journal of psychology” publishes the results of the completed original researches (theoretical and experimental manuscripts) in different areas of contemporary psychology which have not been published before in this or any other edition. Besides, it includes descriptions of conceptually new methods of research, round-up articles on particular topics and overviews.

The Editorial Board of the “Siberian journal of psychology” commits to the internationally accepted principles of publication ethics expressed.

International standard serial edition number: ISSN 1726-7080 (Print), ISSN 2411-0809 (Online)

Language: Russian, English

Publications are on non-commercial basis (FREE).

Open access

Term of publication: 3–6 months

Abstracting and Indexing: eLIBRARY.RU; Emerging Sources Citation Index (Web of Science Core Collection's); Scopus.

Contact the Journal

Tomsk State University, 36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation

<http://journals.tsu.ru/psychology/en/>

Editor-in-Chief – Oleg V. Lukyanov, Dr. Sci. (Psychol.), Tomsk State University, Russia.

E-mail: lukyanov7@gmail.com

Executive secretary – Ekaterina O. Alekseevskaya, Tomsk State University, Russia.

E-mail: sibjornpsy@gmail.com

EDITORIAL COUNCIL

S.A. Bogomaz (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **T.G. Bokhan** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **V.I. Kabrin** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.D. Karnyshev** (Irkutsk State University, Irkutsk, Russia); **O.M. Krasnorjadtseva** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.V. Seryy** (Kemerovo State University, Kemerovo, Russia)

EDITORIAL BOARD [In Russian Alphabetical order]

A.G. Asmolov (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **N.A. Bokhan** (Mental Health Research Institute, Tomsk, Russia); **L.I. Vasserman** (St. Petersburg Research Institute of neuropsychiatric named Bekhterev, St. Petersburg, Russia); **E.V. Galazhinsky** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **I.E. Garber** (Saratov NG Chernyshevskii State University, Saratov, Russia); **Iu.P. Zinchenko** (Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); **V.V. Znakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia); **Yu. Kovas** (Goldsmiths, University of London, London, UK); **F. Laghi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **C. Lombardo** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **F. Lucidi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **S.B. Malykh** (Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia); **H. Takooshian** (Fordham University, New York, USA); **A.Sh. Tkhostov** (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **D.V. Ushakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia)

PUBLISHER:

Tomsk State University Press (Tomsk State University, Tomsk, Russia)

Editor E.G. Shumskaya; editor-translators: E.O. Lukyanova, A.A. Stipek; V.N. Gorenintseva; camera-ready copy E.G. Shumskaya; cover design L.D. Krivtsova.

Passed for printing 30.06.2025. Format 70x100^{1/16}. Conventional printed sheets 19,5. Circulation – 50 copies. Order N 6373.

36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation. Tel. +7(382-2)–52-98-49. <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Общая психология и психология личности

Лобанов А.П., Дроздова Н.В., Певнева А.Н. Типы мышления и вербальный интеллект в контексте психофизиологической проблемы	6
Кабрин В.И., Галажинский Э.В., Фещенко А.В., Мацута В.В., Барч С.И., Иванова А.С. Влияние больших языковых моделей LLM (ChatGPT) на креативность студентов	26
Филенко И.А., Моисеев С.В. Разработка и стандартизация опросника «Отношения пользователя к технологиям искусственного интеллекта»	46
Дорошева Е.А., Бурова Т.С. Психометрические характеристики русскоязычной версии опросника алекситимии Б. Бермонда и Г. Ворста (BVAQ)	66

Педагогическая психология

Турова И. В., Логинова И. О. Системно-антропологический подход к диагностике коммуникативной компетентности будущих врачей	83
Иванова Н.В., Суворова О.В., Шадрин И.А., Сран С.К., Акпаева А.Б. Особенности личностной тревожности у младших школьников из России, Индии и Казахстана: кросс-культурный аспект	109

Социальная психология

Тихомирова Е.В., Шипова Н.С., Самохвалова А.Г., Вишневская О.Н. Травма военного времени у детей: обзор исследований и постановка проблемы	130
Солдатова Г.У., Илюхина С.Н., Клишевич А.С. Чего боятся подростки и молодежь: страхи цифрового поколения в контексте глобальных кризисных ситуаций	159
Реан А.А., Ставцев А.А., Линьков А.Л. Ценностные ориентации и оптимизм как факторы психологического благополучия студентов РФ	179
Котовская С.В., Захарова Н.Л., Беленкова Л.Ю. Детско-родительские отношения как условие психологического благополучия и жизнеспособности личности студента с инвалидностью и / или ограниченными возможностями здоровья	200

Краткие сообщения

Прохоров А.О., Чернов А.В. Динамика ментальной регуляции психических состояний студентов с различным уровнем рефлексивности	209
Шаповал О.А. От лояльности к «зависимости»: негативные аспекты отношений с брендом	230

CONTENTS

General Psychology and Psychology of the Person

Lobanov A.P., Drozdova N.V., Pevneva A.N. Types of Thinking and Verbal Intelligence in the Context of a Psychophysiological Problem	6
Kabrin V.I., Galazhinsky E.V., Feshchenko A.V., Matsuta V.V., Barch S.I., Ivanova A.S. The Impact of Large Language Models (Llms) Like Chatgpt on Student Creativity	26
Fileiko I.A., Moiseev, S.V. Development and Standardization of the “User Attitudes toward Artificial Intelligence Technologies” Questionnaire	46
Dorosheva E.A., Burova T.S. Psychometric characteristics of Russian Language Version of the Bermond–Vorst Alexithymia Questionnaire (BVAQ)	66

Psychology of education

Turova I.V., Loginova I.O. Abstract a Systematic Anthropological Approach to the Diagnosis of Future Doctors' Communicative Competence	83
Ivanova N.V., Suvorova O.V., Shadrina I.A., Sran S.K., Akpaeva A.B. Characteristics of Personal Anxiety in Elementary School Children from Russia, India and Kazakhstan: Cross-Cultural Aspect	109

Social Psychology

Tikhomirova E.V., Shipova N.S., Samokhvalova A.G., Vishnevskaya O.N. The Problem of Wartime Trauma for Children: Consequences, Resilience Resources and Opportunities for Assistance	130
Soldatova G.U., Ilyukhina S.N., Klishevich A.S. What Teenagers and Young People are Afraid of: Fears of the Digital Generation in the Context of Global Crisis Situations	159
Rean A.A., Stavtsev A.A., Linkov A.L. Value Orientations and Optimism as Factors of Psychological Well-Being of Students in the Russian Federation	179
Kotovskaya S.V., Zakharova N.L., Belenkova L.Yu. Health-Saving Conditions of Parental Upbringing, Contributing to the Psychological Well-Being and Resiliency of Student Youth with Disabilities	200

Work in Progress

Prokhorov A.O., Chernov A.V. Dynamics of Mental Regulation of Psychological States of Students with Different Levels of Reflexivity	219
Shapoval O.A. From Loyalty to Addiction: Negative Aspects of Relations with a Brand	230

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.955.2:165.0:159.943.8

ТИПЫ МЫШЛЕНИЯ И ВЕРБАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ

А.П. Лобанов¹, Н.В. Дроздова¹, А.Н. Певнева²

¹Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, Беларусь, 220030, Минск, ул. Советская, 18

²Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Беларусь, 230023, Гродно, ул. Ожешко, 22

Резюме

Представлены результаты исследования взаимосвязи стилей мышления и вербального интеллекта будущих специалистов помогающих профессий в контексте психофизиологической проблемы как соотношения психического и психофизиологического. Исследование является попыткой изучить работу отделов мозга на основании психометрической методики К. Бензигер. *Цель исследования* – определить взаимосвязи типов мышления и вербального интеллекта. При реализации цели можно предположить корреляцию типов мышления и вербального интеллекта, имеющего психофизиологические корреляты. Типы мышления и когнитивный стиль аналитичность–холистичность интерпретируются с точки зрения методологических положений К. Бензигер, вербальный интеллект – с позиций двухфакторной теории вербального интеллекта как индивидуального ментального опыта А.П. Лобанова. На первом этапе исследования, в ходе которого определена выраженность четырех типов мышления студентов в зависимости от условной выраженности активности в разных долях больших полушарий мозга с учетом регионального фактора по методике «Оценка стилей мышления» К. Бензигер, приняли участие 184 респондента. На втором этапе предметом исследования стала взаимосвязь типов мышления и вербального (конкретного и абстрактного) интеллекта у 77 обучающихся, которые выполнили методики «Оценка стилей мышления» К. Бензигер и «Ведущий способ группировки» А.П. Лобанова. Результаты исследования показали доминирование холистической стратегии мышления над аналитической у студентов вне зависимости от регионального фактора (учреждения образования), что характерно для будущих специалистов помогающих профессий. У студентов БГПУ (Минск), согласно методике, более выражена активность в передних и задних долях левого полушария, у студентов ГрГУ (Гродно) – в передних и задних долях правого полушария. Различия между группами испытуемых оказались статистически значимыми только по выраженности активности в правой задней доле головного мозга, обеспечивающей общую эмоциональность, чувство принадлежности и эффективность невербальной коммуникации. Результаты факторизации отразили эффект динамического взаимодействия двух видов вербального интеллекта, когда фазы комплементарности могут замещаться периодами

их оппозиции, а также активность функционирования конкретного и абстрактного интеллектов в задней / передней областях головного мозга. Полученные результаты требуют конкретизации и специального дальнейшего исследования с физиологами, что позволит уточнить границы локализации активности мозга, характерной для каждого типа мышления, изучаемого методикой К. Бензигер.

Ключевые слова: стили мышления; аналитическая стратегия; холистическая стратегия; вербальный интеллект; ментальная репрезентация; психофизиологическая проблема

Введение

Обращение к изучению типов мышления и вербального интеллекта является одной из важных задач в контексте соотношения психических и психофизиологических процессов. Данную проблему современная психология во многом стремится преодолеть путем поиска адекватных методов оценки указанных составляющих с целью объективизации полученных данных и приближения к доказательной психологии. Своими корнями она восходит к физиологической психологии Аристотеля, приобретает новое осмысление в психофизическом дуализме Р. Декарта, психофизическом (психофизиологическом) параллелизме психологии сознания и, наконец, в теории зеркальных нейронов Д. Ризцоллатти. Наряду с этим проблема соотношения психических и психофизиологических процессов связана с приданием психологии статуса естественно-научного познания и необходимостью исследования психических явлений объективными методами. Данную позицию отстаивал в своих работах еще И.М. Сеченов (2001), указывая не только на перспективность и возможность психологической науки, но и на путь ее построения как научной отрасли знания. Тем самым ученый подверг критике мнение И. Канта об отсутствии возможности становления психологии как науки в связи с трудностями и ограничениями освоения ею эксперимента и математики (Кольцова, Ждан, 2015, с. 72). В эпоху становления естественно-научного познания в рамках общей психологии наряду с символьным, модульным подходами актуальным становится использование нейросетевого подхода, который позволяет, согласно Р. Солсо, устанавливать «связи между мыслительным процессом и соответствующей нейрофизиологической активностью» (Солсо, 2011, с. 15).

Проводимые в последние десятилетия в психологии нейрофизиологические исследования соотношения психических и психофизиологических процессов с помощью электроэнцефалографа (ЭЭГ) направлены на выявление психофизиологических коррелятов когнитивной деятельности и индивидуальных различий, которые связываются с особенностями вербального интеллекта (Лобанов, Дроздова, Морозов, 2021), интеллектуальной деятельности (Волкова, Докучаев, 2022), типологическими особенностями интеллекта (Плотникова, Кудрин, Ахундова, 2015), рабочей памятью, логическим мышлением, способностью к концентрации внимания (Каратыгин, Коробейникова, Венерина, Венерин, Александров, 2022), активностью внимания (Глушченко, Шабаев, 2017), музыкальной творческой деятельно-

стью (Дикая, 2010), когнитивной ригидностью (Певнева, 2023). Анализ литературы отражает сложную картину исследований, подтвержденных экспериментальными данными. Круг проблем, поднимаемых в исследованиях, определяется поиском ответа на вопросы как о четкой локализации активности и привязанности к определенным областям в коре головного мозга (КГМ), так и распределении операций когнитивной деятельности по его инфраструктуре. Например, в исследовании Ю.В. Бушова (2022) показано соотношение психофизиологических механизмов и индивидуальных особенностей восприятия времени. По его мнению, при восприятии времени важную роль играют биоэлектрическая активность мозга и фазовые взаимодействия между ритмами электроэнцефалограммы. Результаты исследования приближают к пониманию того, что биоэлектрическая активность мозга и фазовые взаимодействия между ритмами электроэнцефалограммы обеспечивают необходимую точность восприятия человеком временных интервалов (Бушов, 2022, с. 56). Наряду с этим обзор результатов исследований в парадигме иллюзии резиновой руки (rubber hand illusion) подтверждает нейрофизиологическую активацию зрительной коры мозга и снижение активности соматосенсорных отделов при зрительной обратной связи, которая играет доминирующую роль в адаптации психики к измененным пространственным средовым условиям, в частности в ситуации инструментального управления непривычными объектами, интегрированными в собственную телесную ментальную репрезентацию (экзоскелет, протез, аватар) (Limanowski, 2022).

Изучение локализации ментальных образов, структуры и механизмов формирования интеллекта в контексте психофизиологических проблем прослеживается в работах Г. Айзенка и Л. Кэмина (2002). Ими выделяется биологически детерминированный и социально детерминированный интеллект. Биологически детерминированный интеллект во многом предопределяется скоростью нервных процессов и структурной организацией мозга (Ратанова, 2011). Позицию Г. Айзенка и Л. Кэмина (2002) о том, что в основе индивидуального интеллекта лежат свойства морфофизиологической и биохимической организации мозга, разделяет Н.И. Чуприкова (2007, с. 398). При этом она допускает реципрокный характер такой связи, определяемый взаимовлиянием мозга на среду и обратным влиянием среды на его функционирование. Аксиому о взаимосвязи всех нейронов исследователь конкретизирует положением об активации небольшой части нейронов в каждом конкретном научении и приобретении конкретного опыта (Чуприкова, 2007, с. 399).

В целом предмет исследования Г. Айзенка, Л. Кэмина (2002) и Н.И. Чуприковой (2007) – это взаимосвязь времени реакции и уровня развития интеллекта. При изучении интеллекта в рамках нейропсихологического подхода инновационной идеей в работах Л.М. Веккера (2000) служит новый взгляд на природу интеллекта, в структуре которого высшим уровнем является понятийное мышление, выступающее в виде формы интегральной работы интеллекта (Логинова, Осорина, Холодная, Чередникова, 2018).

Психофизиологические корреляты вербального интеллекта представлены в работе белорусских исследователей А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой, А.А. Морозова (2021) в комплексном исследовании посредством использования психодиагностического (методика «Ведущий способ группировки») и аппаратного инструментария (бинокулярное оборудование Pupil labs eye tracking (Германия), предназначенное для научных исследований, и электроэнцефалограф «Нейрон-Спектр-4/ВПМ» с базовым программным обеспечением). Анализ результатов исследования проводился в два этапа. На первом этапе анализировались данные методики «Ведущий способ группировки», на основе которых испытуемые были распределены на 4 группы: 2 группы респондентов с ведущим конкретным интеллектом как совокупностью ассоциативных (темпорально-пространственных) ментальных репрезентаций и 2 группы с абстрактным вербальным интеллектом как совокупностью категориальных репрезентаций. На втором этапе проводился анализа результатов исследования, полученных в группе испытуемых, которые выполняли названную выше методику характерным и нехарактерным для них способом. Например, одна группа с конкретным интеллектом формировала триады слов ассоциативным, другая – понятийным способом; также одна группа с абстрактным интеллектом группировала написанные на карточках слова по понятиям, а другая – по ассоциациям. Выполнение методики сопровождалось фиксацией взгляда и биоэлектрической активности мозга испытуемых. При этом студенты выполняли задание дважды: на известном материале и на модифицированной методике, чтобы можно было определить эффект научения (переноса навыка). На уровне эффекта взаимодействия переменных «инструкция» (выполнение заданий на знакомом и незнакомом стимульном материале) и «группа» (совокупность испытуемых с характерным и нехарактерным для них способом группировки) установлены различия в эффективности ментальных процессов.

Кроме того, в ходе проведения эксперимента на основании картирования ЭЭГ по параметрам средней межполушарной когерентности и средней частоты установлены рост синхронизации полушарий головного мозга в височной области при усвоении нового материала и ослабление межполушарных связей при повторном использовании усвоенной ранее информации. Обнаружена бóльшая по сравнению с другими группами разобщенность нейронных связей височных областей правого и левого полушарий при выполнении задания группой респондентов с конкретным вербальным интеллектом, формирующей ассоциативные триады характерным для них способом. Различие биоэлектрической активности областей головного мозга имеет место у испытуемых с разным уровнем (конкретным и абстрактным) вербального интеллекта уже в состоянии покоя с закрытыми глазами, что подтверждает гипотезу о психофизиологических коррелятах умственной деятельности (Лобанов, Дроздова, Морозов, 2021).

На основе полученных результатов белорусские исследователи приходят к выводу о согласованности психофизиологических и психодиагностических показателей, влиянии конкретного и абстрактного интеллекта, а сле-

довательно, и характера ментальных репрезентаций на выбор оптимального для каждой группы когнитивного научения (Лобанов, Орлова, Дроздова, Добриян, 2020). *При этом полученные результаты не объясняют целиком процесс интегральной работы интеллекта и его изменения, но тем не менее позволяют приблизиться к пониманию адаптации психики в процессе познания.*

В контексте познания доминирующую позицию занимает стиль мышления, т.е. его аналитичность / холистичность. Стиль аналитичность–холистичность В.В. Апанович и соавт. предлагают рассматривать как системную организацию опыта (Апанович, Арамян, Дольникова, Александров, 2021, с. 45), «два ключевых способа осмысления человеком познавательных и социальных ситуаций» (Апанович, Знаков, Александров, 2017, с. 80), обеспечивающих решение аналитических и холистических задач. Стремление вычленивать элементы из целого, последовательно проводить анализ и логически обосновывать, осознавать ход решения задачи характеризует аналитический стиль мышления индивида. Оценка целостного характера ситуации, интуитивное принятие решений на основе спонтанности / реактивности мыслительных процессов при низком уровне их осознанности свойственна личности с холистическим мышлением (Апанович, Знаков, Александров, 2017, с. 80).

Использование аналитического или холистического стиля мышления, или способа решения задач, зависит от доминирования того или иного полушария головного мозга (ГМ). В основе анализа стилей мышления лежат теоретико-методологические положения теории доминирования мозга К. Бензигер (Benziger, 1999), согласно которой их функционирование ориентировочно обусловлено активностью определенных (доминирующих) участков (правого и левого полушарий, передних и задних отделов) коры головного мозга (Benziger, 1999). В данной теории исследователь дает характеристику четырем областям коры больших полушарий ГМ (левой и правой передней (frontal) и левой и правой задней (back basal)), соотносит их с четырьмя типами (стилями) мышления и проводит сравнительный анализ с типологией Майерс–Бриггс, созданной на основе типологии К. Юнга. Все четыре названных участка коры ГМ К. Бензигер (Benziger, 2013) основываются на модели психологического типа К. Юнга и соответствуют обозначенным им психическим функциям: логике, интуиции, ощущению (восприятию) и чувству. При этом суммарные психофизиологические показатели активности передних и задних долей левого полушария мозга характеризуют склонность к аналитическому мышлению, передних и задних долей правого полушария – к холистическому мышлению (Benziger, 2004; Pratchett, Young, Brooks, Jeskins, Monagle, 2016). От использования доминирующего отдела коры или усиления психической функции в конкретной доле мозга, по мнению К. Бензигер, зависит успешность и эффективность жизнедеятельности личности в целом.

В отечественной психологии В.В. Апановичем и соавт. (2017) была проведена апробация шкалы аналитичности–холистичности (analytic-holistic scale; AHS) на русскоязычной выборке. Исследователи определяют анали-

тичность / холистичность как два ключевых способа осмысления человеком познавательных и социальных ситуаций. Субъекты с аналитическим типом мышления характеризуются стремлением вычленять части из целого, последовательностью анализа, логической обоснованностью и осознанностью. Субъекты с холистическим мышлением отличаются направленностью на оценку целостного характера ситуации, интуитивным характером принятия решений, высокой скоростью мыслительных процессов при низком уровне их осознанности. Наряду с этим исследователи подтверждают валидность методики АНС в психофизиологических исследованиях, тем самым указывая на различие в активности мозга у испытуемых, отнесенных к аналитикам и холистам по шкале аналитичности–холистичности.

М.Е. Пермякова, В.Я. Коваленко, О.С. Виндекер (2019) в изучении когнитивных стилей юношей и девушек, старшеклассников и студентов 1-го курса, установили различия между ними по выраженности активности в передней правой и передней левой долях: у юношей выше показатель активности лобной зоны головного мозга, обеспечивающей регуляцию поведения и контрольные функции. В белорусской психологии, насколько нам известно, исследование в вышеуказанной области нашло отражение в одной публикации (Барабан, 2023). Обнаружено преобладание активности в передней лобной доле левого полушария у юношей-курсантов и в правой задней доле – у девушек-курсантов.

В более ранних исследованиях (Лобанов и др., 2020; Лобанов и др., 2021) с использованием аппаратных методов (айтрекинг и электроэнцефалография) подтверждена согласованность психофизиологических и психодиагностических показателей, а также различия окулomotorной активности студентов с конкретным и абстрактным вербальным интеллектом и разная эффективность их когнитивного научения (Лобанов, 2010, с. 327). Под *вербальным интеллектом* понимается способность к аналитико-синтетической умственной активности, функционирующей в сложно-структурированном ассоциативно-категориальном континууме ментальных репрезентаций. Выполнение психодиагностической методики как экспериментальной при фиксации изменений электрических потенциалов мозга позволяет получить данные «о мозговой активности непосредственно в процессе выполнения когнитивных задач» (Ричардсон, 2006, с. 11). Анализ представленных выше исследований служит основанием для изучения взаимосвязи типов мышления и вербального интеллекта, имеющего психофизиологические корреляты (Лобанов и др., 2020; Лобанов и др., 2021).

Преимуществом исследования является потенциальная возможность изучения работы отделов мозга на основании психометрической методики, в частности методики К. Бензигер (1999), вопросы которой способны отразить активность различных областей мозга в контексте психофизиологической проблемы. В качестве методологического основания исследования были использованы теория типов мышления К. Бензигер (1999) и двухфакторная теория вербального интеллекта в парадигме индивидуального ментального опыта А.П. Лобанова, согласно которой носителем интел-

лекта являются ментальные репрезентации, организованные в когнитивные структуры. Полученные данные способствовали дальнейшему исследованию в контексте психофизиологической проблемы, которая носит междисциплинарный характер. Поэтому каждая наука, и психология в этом смысле не является исключением, претендует на свой посильный вклад в ее разрешение. Прежде всего необходимо принимать во внимание определенную условность локализации отделов мозга, представленную в модели К. Бензигер. Большой мозг, как известно, состоит из левого и правого полушарий, каждое из которых принято делить не на две, а на пять долей: лобную, теменную, затылочную, височную и островковую (Гужов, Винокуров, Марченко, Савин, 2015).

Цель исследования заключается в определении типов мышления и психофизиологических коррелятов вербального интеллекта. При реализации цели можно предположить корреляцию типов мышления и вербального интеллекта, имеющего психофизиологические корреляты. Цель исследования обусловила постановку следующих задач:

1. Дифференцировать структуру мышления студентов как совокупность четырех его типов в зависимости от выраженности активности в разных долях больших полушарий мозга. Данная задача направлена на проверку типологии К. Бензигер на белорусской выборке.

2. Определить типы мышления и его аналитичность–холистичность при доминировании левого / правого полушария мозга студентов в зависимости от столичного (Минск) / регионального (Гродно) фактора обучения.

3. Выявить взаимосвязь типов мышления и вербального интеллекта, который имеет психофизиологические корреляты.

Материалы и методы исследования

Эмпирическое исследование типов мышления (и аналитического–холистического стиля, соответственно) и психофизиологических коррелятов вербального интеллекта респондентов было проведено в два этапа. На *первом этапе* анализа результатов исследования представлена выраженность четырех типов мышления студентов по методике «Оценка стилей мышления» (ОСМ) К. Бензигер (Бизюк, 2005, с. 389–391) в зависимости от условной выраженности активности в разных долях больших полушарий мозга с учетом регионального фактора. На *втором этапе* анализа данных охарактеризована взаимосвязь типов мышления и вербального (конкретного и абстрактного) интеллекта. В качестве диагностического инструментария были использованы две методики: «Оценка стилей мышления» К. Бензигер (Бизюк, 2005, с. 389–391) и «Ведущий способ группировки» А.П. Лобанова (2010).

1. *Методика* «Оценка стилей мышления» (ОСМ) К. Бензигер (Бизюк, 2005, с. 389–391) предназначена для ориентировочного исследования активности различных зон мозга при тех или иных типах мышления. Исходя из положения о межполушарной асимметрии головного мозга, она диагно-

стирует склонность к аналитичности при доминировании левого полушария и холистичности – правого полушария.

2. *Методика «Ведущий способ группировки»* (ВСГ) А.П. Лобанова (2010) измеряет два вида вербального интеллекта в парадигме индивидуального интеллекта как ментального опыта: конкретный вербальный интеллект (совокупность ассоциативных способностей; SAs) и абстрактный вербальный интеллект (совокупность понятийных (категориальных) способностей; SP). Стимульный материал методики включает список из 27 понятий, порядок распределения которых в списке носит случайный характер. Они образуют три матрицы по 9 слов в каждой и потенциально могут быть сгруппированы соответственно в ассоциативные или понятийные триады. При этом выбор одного способа группировки исключает другой способ их объединения.

Процедура исследования. Анализ данных проходил в два этапа. На первом этапе проводилось исследование типов мышления испытуемых (по методике ОСМ К. Бензигер) на выборке $N = 184$ человека.

На втором этапе исследования на минской выборке были отобраны испытуемые ($n = 77$ студентов БГПУ), которые выполнили две методики: методику ОСМ К. Бензигер (Бизюк, 2005, с. 389–391) и методику ВСГ А.П. Лобанова (2010).

Методы статистического анализа данных. В процессе обработки результатов исследования использован блок математико-статистических процедур, который представлен методом значимости различий между независимыми выборками по уровню признака, измеренного количественно (U-критерий Манна–Уитни), анализом связей (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), а также факторным анализом в пакете статистических программ Statistica 6.0.

Характеристика выборки исследования. В первом этапе исследования приняли участие все 184 испытуемых (возраст от 18 до 23 лет; средние показатели и стандартное отклонение $18,86 \pm 0,57$), из них 95 (группа 1 – Γ_1) будущих специалистов помогающих профессий Института психологии Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка (БГПУ, Минск) и 89 студентов (группа 2 – Γ_2) Гродненского государственного университета им. Я. Купалы (ГрГУ, Гродно).

На втором этапе проводился анализ результатов исследования методик ОСМ К. Бензигер и ВСГ А.П. Лобанова, полученных на минской выборке, в результате чего были отобраны 77 студентов (БГПУ). Тем самым результаты 18 студентов были исключены из дальнейшей базы данных.

Результаты исследования

Исследование стратегий (холистической, аналитической) и типов мышления. Вне зависимости от учреждения образования у студентов холистическая стратегия мышления (19,83 и 20,99 соответственно) доминирует над аналитической стратегией (18,82 и 18,20). При этом у студентов БГПУ отмечается большая выраженность активности в передних ($9,24 \pm 2,30$) и

задних ($9,58 \pm 2,01$) долях левого полушария по сравнению со студентами ГрГУ, у которых показатель активности переднего отдела левого полушария составил $8,81 \pm 2,06$, левого заднего – $9,39 \pm 1,98$. У последних наибольшее значение активации наблюдается в передних ($10,01 \pm 1,92$) и задних ($10,98 \pm 1,83$) отделах правого полушария. Второе ранговое место по показателям активности у минских студентов занимает левая задняя доля ($9,58 \pm 2,01$), у гродненских студентов – правая передняя доля головного мозга ($10,01 \pm 1,92$). Наименьшей активностью отличается передняя левая доля полушарий ($9,24$ и $8,81$ соответственно) головного мозга студентов (табл. 1).

Таблица 1

Описательная статистика типов мышления студентов

Отдел мозга	Г ₁		Г ₂		В целом	
	М	SD	М	SD	М	SD
Левое переднее полушарие (ЛП)	9,24	2,30	8,81	2,06	9,04	2,19
Левое заднее полушарие (ЛЗ)	9,58	2,01	9,39	1,98	9,49	1,99
Правое переднее полушарие (ПП)	9,56	2,43	10,01	1,92	9,77	2,20
Правое заднее полушарие (ПЗ)	10,27	2,17	10,98	1,83	10,62	2,04

В то же время различия между группами испытуемых оказались статистически значимыми только по выраженности активности в правой задней доле головного мозга ($m_m = 10,27$; $m_r = 10,89$; $U = 3\,364,0$; $p < 0,017$). Испытуемые Г₂ с высокой активностью задних отделов правого полушария ГМ обладают интуицией, они более внимательны к чувствам и невербальным проявлениям окружающих.

В целом установлено, что вне зависимости от региона образования в студенческой выборке представлены все четыре типа мышления, диагностируемых методикой К. Бензигер. Полученные результаты согласуются с теоретическими положениями о неравномерности развития когнитивных процессов, психофизиологическими коррелятами которых является активность в соответствующих отделах мозга.

Исследование типов выраженности активности областей полушарий и вербального интеллекта студентов. На втором этапе анализировались данные методик ОСМ К. Бензигер и ВСГ А.П. Лобанова, полученные на минской выборке студентов БГПУ ($n = 77$).

Согласно результатам, полученным при помощи методики оценки стилей мышления К. Бензигер (рис. 1), у студентов ведущим является правое полушарие головного мозга ($19,61$ против $18,80$). При этом сокращенная выборка сохранила общую иерархию выраженности его долей: правая задняя ($10,27$), левая задняя ($9,62$), правая передняя ($9,34$) и левая передняя ($9,18$).

Результаты тестирования при помощи методики ВСГ позволяют констатировать преобладание абстрактного вербального интеллекта. Показатель абстрактного вербального интеллекта как совокупности понятийных (категориальных) способностей студентов ($SP = 4,14$) выше, чем показатель их конкретного вербального интеллекта – совокупности ассоциатив-

ных способностей ($SP = 3,36$), что подтверждает влияние образования на когнитивное развитие обучающихся (рис. 2).

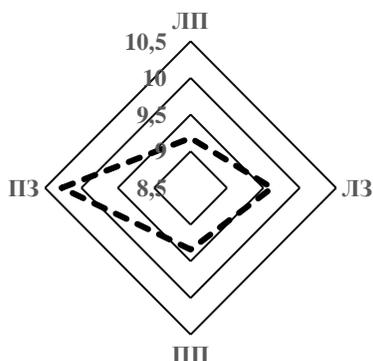


Рис. 1. Усредненные показатели выраженности активности областей полушарий: ЛП – левая передняя доля, ЛЗ – левая задняя доля, ПП – правая передняя доля, ПЗ – правая задняя доля

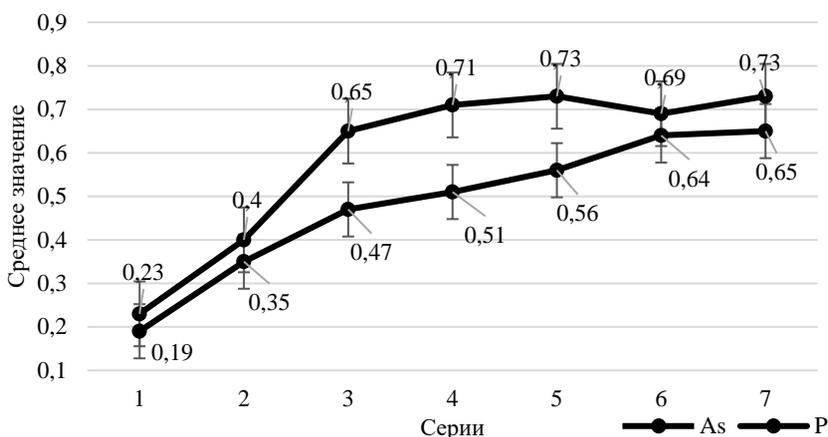


Рис. 2. Показатели выраженности вербального (конкретного и абстрактного) интеллекта: As – конкретный вербальный интеллект, P – абстрактный вербальный интеллект

Оба вида вербального интеллекта демонстрируют прогрессивный рост показателей от 1-й к 7-й серии. Абстрактный вербальный интеллект достигает своего максимума к пятой серии ($P = 0,73$), конкретный вербальный интеллект – к седьмой ($As = 0,65$). Тем самым установлено доминирование у студентов абстрактного вербального интеллекта, развитие которого происходит в процессе когнитивного научения и результатом которого является формирование категориальных репрезентаций. В то же время, как видно из динамики изменений показателей двух видов вербального интеллекта, один вид интеллекта не надстраивается над другим. Вербальный интеллект действительно представляет собой сложную аналитико-синте-

тическую умственную активность, а его факторы могут дополнять друг друга и / или играть роль конкурирующих структур.

Результаты факторного анализа показателей интеллекта и типов мышления. Факторный анализ переменных позволил выявить 6 факторов, объясняющих в своей совокупности 73% общей дисперсии. Первые три фактора характеризуют функционирование вербального интеллекта в процессе когнитивного научения и формирования вербальных триад альтернативными способами.

Фактор 1 «Конкретный вербальный интеллект» включает 7 переменных, показатели которых отражают эффективность формирования ассоциативных группировок как тематических (темпорально-пространственных) ментальных репрезентаций (табл. 2).

Таблица 2

Фрагмент фактора «Конкретный вербальный интеллект»

Переменные	Фактор 1
As2 (серия 2)	0,743
As3 (серия 3)	0,807
As4 (серия 4)	0,599
As5 (серия 5)	0,505
As6 (серия 6)	0,849
As7 (серия 7)	0,728
SAs (суммарный показатель)	0,973
% общей дисперсии	20,849

Наибольшая нагрузка, кроме суммарного показателя конкретного интеллекта (0,973), приходится на третью (0,807) и шестую (0,849) серии теста; минимальная – на пятую (0,505) и четвертую (0,599). Высокие и низкие факторные нагрузки конкретного интеллекта соотносятся с низкими и высокими нагрузками абстрактного интеллекта. Так, в четвертой серии между интеллектами имеет место положительная, хотя и статистически незначимая, связь (As4, 0,599; P4, 0,221); в шестой серии теста, напротив, речь может идти об отрицательной корреляции (As6, 0,849; P6, -0,115). Тем самым эффективность одного способа группировки обусловлена не только его механизмом (типизацией), но и взаимодействием с другим способом (категоризацией).

Фактор 2 «Абстрактный вербальный интеллект» содержит 5 переменных, показатели которых отражают эффективность формирования понятийных группировок как категориальных ментальных репрезентаций (табл. 3).

Название фактора обусловлено его структурой: суммарным показателем вербального абстрактного интеллекта (0,901) и его показателями в 4–7-й сериях. Максимальная нагрузка обнаружена в пятой (0,879) и седьмой (0,893) сериях. Фактор – бинарный, характер связей его переменных с показателями конкретного интеллекта в сериях статистически незначим и может быть обозначен как «мерцающий», меняющий свою направленность от серии к серии.

Таблица 3

Фрагмент фактора «Абстрактный вербальный интеллект»

Переменные	Фактор 2
P4 (серия 4)	0,752
P5 (серия 5)	0,879
P6 (серия 6)	0,782
P7 (серия 7)	0,893
SP (суммарный показатель)	0,901
% общей дисперсии	19,648

Интерес представляет тот факт, что в фактор входят показатели активности в левополушарных долях мозга с положительной направленностью связей и правополушарных долях с обратно пропорциональными связями (при этом те и другие имеют низкие значения, не превышающие 0,257). Полученные результаты согласуются с исследованиями С. Косслина (Kosslyn, 1987, 1994) и Т.Э. Дж. Ричардсона (2006), с их положением о том, что функционирование ментальных образов может быть связано с зонами левого полушария, обеспечивающими перцептивный анализ и понимание лингвистических конструкций (Ричардсон, 2006, с. 158).

Наряду с этим первые три серии (табл. 4), как и следовало ожидать, вносят свой вклад в общий показатель абстрактного вербального интеллекта (0,412); необходимо обратить внимание на их взаимосвязь с эффективностью другого механизма формирования репрезентаций (0,279). Полученные результаты можно объяснить диагностическими возможностями методики ВСГ, которая позволяет выявить не два вида общего интеллекта, а два вида одного его фактора: вербального интеллекта.

Таблица 4

Фрагмент фактора «Абстрактный вербальный интеллект»

Переменные	Фактор 3
P1 (серия 1)	0,805
P2 (серия 2)	0,847
P3 (серия 3)	0,694
As7 (серия 7)	0,279
SP (суммарный показатель)	0,412
% общей дисперсии	19,648

Факторы 4 и 5 содержательно дифференцируют шкалы методики К. Бензигер (однако не по лево- и правополушарной принадлежности, а по их принадлежности к задней или передней области) и позволяют судить об активности функционирования конкретного и абстрактного интеллектов. Так, фактор 4 содержит следующие переменные: левая передняя доля (-0,668) и правая передняя доля (-0,825) больших полушарий. Передний мозг (лобные доли) участвует в обеспечении функции контроля мыслительных процессов, целеполагания и торможения некоторых функций. В этот фактор также входят показатели конкретного интеллекта в 4-й (-0,299) и 5-й (-0,506)

сериях и абстрактного интеллекта в 6-й серии (-0,251) – с одинаковым знаком. Фактор 5 характеризует активность в левой (-0,486) и правой (-0,857) задних долях головного мозга с прямой эффективностью функционирования конкретного вербального интеллекта во 2-й (-0,346) и обратно пропорциональной эффективностью в 5-й (0,229) и 7-й (0,239) сериях.

Фактор 6 интересен тем, что он отражает дифференциацию фактора «Конкретный вербальный интеллект»: обуславливает его эффективность в первой серии ($As1$, 0,816) от эффективности в других шести сериях и не обнаруживает связи с суммарным показателем (0,057). В этот фактор с наибольшей нагрузкой входит переменная «левая задняя доля» (0,493). Кроме того, показатель вербального конкретного интеллекта взаимосвязан с его показателями в 4-й (0,287) и 5-й (0,267) сериях, а также абстрактного интеллекта в 4-й серии (0,248).

Корреляционный анализ по методу Спирмена не выявил значимых корреляций между видами вербального интеллекта и стилями мышления, обусловленными активностью в конкретных долях головного мозга студентов. В то же время прослеживается определенная тенденция: абстрактный вербальный интеллект положительно (хотя статистически незначимо) коррелирует с аналитической стратегией ($r_s = 0,127$ и $r_s = 0,205$) и отрицательно – с холистической ($r_s = -0,097$ и $r_s = -0,031$). Конкретный вербальный интеллект в меньшей степени обусловлен межполушарной асимметрией головного мозга: он прямо пропорционально связан с левой ($r_s = 0,147$) и правой ($r_s = 0,146$) передними долями и обратно пропорционально – с левой ($r_s = -0,025$) и правой ($r_s = -0,119$) задними долями мозга.

Обсуждение

Согласно модели К. Бензигер (1999), ориентировочно структура мышления студентов дифференцируется как совокупность четырех типов в зависимости от выраженности активности в разных долях больших полушарий мозга. Высокая выраженность активности в *задней правой доле мозга* свидетельствует об общей эмоциональности респондентов, их внимательности к окружающим и определенной склонности к креативности, что в целом согласуется с выбором респондентами психолого-ориентированных помогающих профессий.

Анализ и структурирование информации, ее упорядоченность на основе ранее сформированных навыков и устоявшихся практик связаны с активностью в *левой задней доле* полушария. При этом при решении некоторых задач наибольшая активность затылочных областей отмечается только в альфа-диапазоне (α -ритме), что, согласно J. Kounios, M. Veeman (2014), связано с повышением «интернального» внимания с целью облегчения поиска слабо активированного решения. Наряду с этим, если говорить о сформированных навыках и устоявшихся практиках, в частности о процедуральной памяти, то в ее работу вовлечены и базальные ганглии (Leonard et al., 2015).

Правая передняя доля «отвечает» за образность и метафоричность мышления, воображение и экспрессивность. Она свидетельствует о развитии у респондентов визуально-пространственных функций и образной речи.

Наименьшая активность в *передней левой доле* полушарий свидетельствует об определенных проблемах со структурным анализом и логическим мышлением у респондентов. Полученные результаты подтверждают, что выполнение задач на логическое мышление связано с активностью целой сети областей, включающей среднюю лобную извилину, область Брока, передний островок и др. (Etard et al., 2000). Возможно, наименьшая активность в передней левой доле полушарий определяется возрастными особенностями испытуемых – младшим юношеским возрастом, что требует проведения дополнительных исследований.

Таким образом в студенческой выборке представлены все четыре типа мышления, диагностируемых методикой К. Бензигер. При организации образовательного процесса со студентами регионального вуза, у которых отмечается более выраженная активность в правой задней доле головного мозга, необходимо принимать во внимание целостность и визуальность воспринимаемой ими информации, их социабельность, эмоциональность и чувство принадлежности.

Демонстрация прогрессивного роста показателей абстрактного вербального интеллекта и конкретного вербального интеллекта у студентов свидетельствует о том, что студенты стараются совмещать ассоциативный и понятийный способы группировки в процессе когнитивного научения. Такое «совмещение» характерно для групп испытуемых, в которых одновременно присутствуют респонденты как на конкретной, так и на формальной стадии развития интеллекта (по терминологии Ж. Пиаже, 1969).

В целом региональный фактор обучения оказывает влияние на развитие типов мышления и его аналитичность и холистичность при доминировании левого или правого полушария соответственно. Наряду с этим вербальный интеллект имеет психофизиологические корреляты в определенных долях полушарий головного мозга. Совместные с физиологами дальнейшие исследования позволили бы уточнить не условные (ориентировочные), а конкретные границы активности мозга, характерной для каждого типа мышления, изучаемого методикой К. Бензигер.

Выводы

В ходе исследования типов мышления и аналитического–холистического когнитивного стиля, а также их взаимосвязи с вербальным интеллектом респондентов были получены данные относительно выраженности четырех типов мышления студентов в зависимости от активности в разных долях больших полушарий мозга с учетом регионального фактора.

Установлено, что у студентов холистическая стратегия мышления доминирует над аналитической вне зависимости от регионального фактора (учреждения образования). При этом у студентов БГПУ (Минск) более вы-

ражена активность в передних и задних долях левого полушария; у студентов ГрГУ (Гродно) – в передних и задних долях правого полушария. Различия между группами испытуемых оказались статистически значимыми только по выраженности активности в правой задней доле головного мозга, обеспечивающей общую эмоциональность, чувство принадлежности и эффективность невербальной коммуникации. В целом такие параметры мышления характерны для будущих специалистов помогающих профессий.

Факторный анализ переменных (типов мышления и видов вербального интеллекта) выявил 6 факторов, в своей совокупности объясняющих 73% общей дисперсии. Первые три фактора характеризуют функционирование вербального интеллекта в процессе когнитивного научения и формирования вербальных триад двумя альтернативными способами, основанными соответственно на механизмах типизации и категоризации. Результаты факторизации отражают эффект динамического взаимодействия двух видов вербального интеллекта, когда фазы комплементарности могут замещаться периодами их оппозиции, что согласуется с теоретическим положением о вербальном интеллекте как совокупности темпорально-категориальных репрезентаций (Лобанов, 2010) и об участии левого полушария мозга в генерировании ментальных образов (Ричардсон, 2006; Kosslyn, 1987, 1994).

Четвертый и пятый факторы дифференцируют шкалы методики К. Бензигер (однако не по лево- и правополушарной принадлежности, а по выраженности задней или передней области) и позволяют судить об активности функционирования конкретного и абстрактного интеллектов. Шестой фактор позволяет предположить, что имплицитное, непроизвольное использование механизма типизации в первой серии имеет определенную специфику по сравнению с эксплицитным характером его функционирования в дальнейших сериях. Такой же эффект выявлен в третьем факторе относительно механизма категоризации в первых трех сериях. Названное выше предположение требует конкретизации и специального эмпирического исследования.

Литература

- Айзенк, Г., Кэмин, Л. (2002). *Природа интеллекта. Битва за разум*. М.: Эксмо-Пресс.
- Апанович, В. В., Арамян, Э. А., Дольникова, М. С., Александров, Ю. И. (2021). Различия мозгового обеспечения решения аналитических и холистических задач. *Психологический журнал*, 42(2), 45–60. doi: 10.31857/S020595920014240-0
- Апанович, В. В., Знаков, В. В., Александров, Ю. И. (2017). Апробация шкалы аналитичности-холистичности на российской выборке. *Психологический журнал*, 38(5), 80–96. doi: 10.7868/S0205959217050075
- Барабан, И. И. (2023). Гендерные различия в характеристиках когнитивных стилей курсантов, обучающихся управлению воздушным движением. *Научно-практический журнал «Право. Экономика. Психология»*, 3(31), 76–81.
- Бизюк, А. П. (2005). *Компендиум методов нейropsychологического исследования: метод. пособие*. СПб.: Речь.
- Бушов, Ю. В. (2022). Психофизиологические механизмы и индивидуальные особенности восприятия времени. *Вестник психофизиологии*, 1(1), 46–59. doi: 10.34985/k1730-9730-9775-n

- Веккер, Л. М. (2000). *Психика и реальность: единая теория психических процессов*. М.: Смысл; Per Se.
- Волкова, Е. В., Докучаев, Д. А. (2022). Импульсивность–рефлексивность и нейроэффективность интеллектуальной деятельности. *Экспериментальная психология*, 15(2), 125–143. doi: 10.17759/exppsy.2022150210
- Глущенко, В. В. Шабаев, В. С. (2017). Нейрофизиологические показатели активности внимания. *Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*, 8(106), 110–112.
- Гужов, В. И., Винокуров, А. А., Марченко, И. О., Савин, М. А. (2015). Пространственная локализация функций в коре головного мозга. *Инженерный вестник Дона: электронный научный журнал*, 4. URL: <http://ivdon.ru/ru/magazine/archive/n4y2015/3343>
- Дикая, Л. А. (2010). Нейрофизиологические корреляты музыкальной творческой деятельности. *Сибирский психологический журнал*, 36. 46–52.
- Каратыгин, Н. А., Коробейникова, И. И., Венерина, Я. А., Венерин А. А., Александров, Ю. И. (2022). Связь спектральных характеристик тета-ритма ЭЭГ с результативностью выполнения когнитивного теста «n-back». *Экспериментальная психология*, 15(2), 95–110. doi: 10.17759/exppsy.2022150208
- Кольцова, В. А., Ждан, А. Н. (2015). Учение И. М. Сеченова о рефлексах головного мозга: манифест русской объективной психологии. *Психологический журнал*, 36(2), 70–77.
- Лобанов, А. П. (2010). *Интеллект и ментальные репрезентации: образовательный подход*. Минск : БГПУ.
- Лобанов, А. П. Дроздова, Н. В. Морозов, А. А. (2021). Вербальный интеллект и его психофизиологические корреляты. В сб.: В. В. Рубцов, М. Г. Сорокова, Н. П. Радчикова (ред.) *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. ст. II-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием* (с. 326–346). М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ.
- Лобанов, А. П., Орлова, Д. А., Дроздова, Н. В., Добриян, Ю. М. (2020). Окуломоторная активность студентов с конкретным и абстрактным вербальным интеллектом: айтрекинг в когнитивных исследованиях. *Высшая школа: наукова-метадицны і публіцистичні часопис*, 2, 42–46.
- Логина, Н. А., Осорина, М. В., Холодная, М. А., Чередникова, Т. В. (2018). Единая теория психических процессов Л. М. Веккера в современной психологии (к 100-летию со дня рождения). *Психологический журнал*, 39(6), 102–113. doi: 10.31857/S020595920002257-8
- Певнева, А. Н. (2023). Нейрофизиологические особенности функционирования когнитивной ригидности в Струп-парадигме. *Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Сер. 1. Педагогика. Психология. Филология*, 4, 80–84.
- Пермякова, М. Е., Коваленко, В. Я., Виндекер, О. С. (2019). Исследование взаимосвязи когнитивных стилей и их особенностей у юношей и девушек. *Перспективы науки и образования*, 6(42), 251–261. doi: 10.32744/pse.2019.6.21
- Пиаже, Ж. (1969). *Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология*. М.: Просвещение.
- Плотникова, А. В., Кудрин, Р. А., Ахундова, Р. Е. (2015). Типологические особенности интеллекта и биоэлектрической активности головного мозга у лиц с разным хроно-типом. *Вестник Волгоградского государственного медицинского университета*, 1(53), 58–61.
- Раганова, Т. А. (2011). Время реакции в системе изучения природы интеллекта и специальных способностей. *Экспериментальная психология*, 4(3), 86–96.
- Ричардсон, Т. Э. Дж. (2006). *Мысленные образы: когнитивный подход*. М. : Когито-Центр.
- Сеченов, И. М. (2001). *Элементы мысли*. СПб.: Питер.

Солсо, Р. Л. (2011). *Когнитивная психология*. СПб.: Питер.

Чуприкова, Н. И. (2007). *Умственное развитие: принцип дифференциации*. СПб.: Питер.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 26.08.2024 г.; повторно 29.01.2025 г.;
принята 25.03.2025 г.

Лобанов Александр Павлович – профессор кафедры общей и организационной психологии Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: lobanov.ap@outlook.com

Дроздова Наталья Валерьевна – директор Института психологии Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: drozdova_33@mail.ru

Певнева Анжела Николаевна – заведующая кафедрой общей и социальной психологии Гродненского государственного университета им. Янки Купалы, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: pevneva_AN@grsu.by

For citation: Lobanov, A. P., Drozdova, N. V., Pevneva, A. N. (2025). Types of Thinking and Verbal Intelligence in the Context of a Psychophysiological Problem. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 96, 6–25. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/1

Types of Thinking and Verbal Intelligence in the Context of a Psychophysiological Problem

A.P. Lobanov¹, N.V. Drozdova¹, A.N. Pevneva²

¹ *Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya St., Minsk, 220030, Belarus*

² *Grodno State University named after Yanka Kupala, 22 Ozheshko Str., Grodno, 230023, Belarus*

Abstract

The article presents the results of the study of the relationship between thinking styles and verbal intelligence of future specialists of helping professions in the context of a psychophysiological problem as the correlation of mental and psychophysiological, and as an attempt to study the work of brain departments based on the psychometric technique of K. Benziger. The aim of the study is to determine the correlation between types of thinking and verbal intelligence. When the goal is realized, we can assume the correlation of thinking types and verbal intelligence having psychophysiological correlates. Thinking types and cognitive style analytical - holistic are interpreted in terms of methodological provisions of K. Benziger, verbal intelligence - two-factor theory of verbal intelligence as individual mental experience of A. P. Lobanov. The first stage of the study involved 184 respondents, during which the expression of four types of students' thinking was determined depending on the conditional expression of activity in different lobes of the cerebral hemispheres, taking into account the regional factor according to the method "Assessment of Thinking Styles" by K. Benziger. At the second stage the subject of the study was the relationship between the types of thinking and verbal (concrete and abstract) intelligence in 77 students who performed the method

“Assessment of thinking styles” by K. Benziger and “Leading way of grouping” by A. P. Lobanov. The results of the study showed the dominance of holistic thinking strategy over analytical strategy in students regardless of the regional factor (educational institution), which is typical for future specialists of helping professions. According to the methodology, students of BSPU (Minsk) have more pronounced activity in the anterior and posterior lobes of the left hemisphere; students of GrSU (Grodno) - in the anterior and posterior lobes of the right hemisphere. The differences between the groups of subjects were statistically significant only in the expression of activity in the right posterior lobe of the brain, providing general emotionalism, sense of belonging and efficiency of nonverbal communication. The results of factorization reflected the effect of dynamic interaction of two types of verbal intelligence, when phases of complementarity can be replaced by periods of their opposition; activity of functioning of concrete and abstract intelligence in the posterior/anterior brain areas. The obtained results require refinement and special further research with physiologists, which will make it possible to clarify the boundaries of localization of brain activity characteristic for each type of thinking studied by K. Benziger's methodology.

Keywords: thinking styles; analytical strategy; holistic strategy; verbal intelligence; mental representation; psychophysiological problem

References

- Apanovich, V. V., Aramyan, E. A., Dolnikova, M. S., & Aleksandrov, Yu. I. (2021). Aprobatyia shkaly analitichnosti-kholistichnosti na rossiyskoy vyborke [Approbation of the analyticity-cholisticity scale on the Russian sample]. *Psychology Journal*, 38(5), 80–96. doi: 10.7868/S0205959217050075
- Apanovich, V. V., Znakov, V. V., Aleksandrov, Yu. I. (2017). Razlichiya mozgovogo obespecheniya resheniya analiticheskikh i kholisticheskikh zadach [Differences in brain support for analytic and holistic problem solving]. *Psychology Journal*, 42(2), 45–60. doi: 10.31857/S020595920014240-0
- Baraban, I. I. (2023). Gendernye razlichiya v kharakteristikakh kognitivnykh stiley kursantov, obuchayushchikhsya upravleniyu vozdushnym dvizheniem [Gender differences in the characteristics of cognitive styles of cadets studying air traffic control]. *Pravo. Ekonomika. Psikhologiya*, 3(31), 76–81.
- Benziger, K. (1999). *The Physiology of Type: Introversion and Extraversion, Benziger Thinking Styles Assessment*.
- Benziger, K. (2004). *Thriving in mind: The art and science of using your whole brain*. Human resources technology Company.
- Benziger, K. (2013). *Physiological and Psycho-Physiological Bases for Jungian Concepts*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Bizyuk, A. P. (2005). *Kompendium metodov neyropsikhologicheskogo issledovaniya: metod. posobie* [Compendium of methods of neuropsychological research: Manual]. St. Petersburg: Rech'.
- Bushov, Yu. V. (2022). Psikhofiziologicheskie mekhanizmy i individual'nye osobennosti vospriyatiya vremeni [Psychophysiological mechanisms and individual characteristics of time perception]. *Vestnik psikhofiziologii*, 1(1), 46–59. doi: 10.34985/k1730-9730-9775-n
- Chuprikova, N. I. (2007). *Umstvennoe razvitie: printsip differentsiatsii* [Mental Development: The Principle of Differentiation]. St.Petersburg: Piter.
- Dikaya, L. A. (2010). Neyrofiziologicheskie korrelyaty muzykal'noy tvorcheskoy deyatel'nosti [Neurophysiological correlates of musical creative activity]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 36, 46–52.
- Etard, O., Mellet, E., Papathanassiou, D., Benali, K., Houdé, O., Mazoyer, B., & Tzourio-Mazoyer, N. (2000). Picture naming without Broca's and Wernicke's area. *Neuroreport*, 11(3), 617–622. doi: 10.1097/00001756-200002280-00036

- Eysenck, H., & Kamin, L. (2002). *Priroda intellekta. Bitva za razum* [Intelligence: The Battle for Intelligence]. Translated from English. Moscow: Eksmo-Press.
- Glushchenko, V. V., & Shabaev, V. S. (2017). Neyrofiziologicheskie pokazateli aktivnosti vnimaniya [Neurophysiological indicators of attention activity]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo*, 8(106), 110–112.
- Guzhov, V. I., Vinokurov, A. A., Marchenko, I. O., & Savin, M. A. (2015). Prostranstvennaya lokalizatsiya funktsiy v kore golovnogogo mozga [Spatial localization of functions in the cerebral cortex]. *Inzhenernyy vestnik Dona*, 4. Retrieved from <http://ivdon.ru/magazine/archive/n4y2015/3343>
- Karatygin, N. A., Korobeynikova, I. I., Venerina, Ya. A., Venerin, A. A., & Aleksandrov, Yu. I. (2022). Svyaz' spektral'nykh kharakteristik teta-ritma EEG s rezul'tativnost'yu vypolneniya kognitivnogo testa "n-back" [Correlation of spectral characteristics of EEG theta rhythm with performance on the "n-back" cognitive test]. *Ekspertim'naya psikhologiya*, 15(2), 95–110. doi: 10.17759/exppsy.2022150208
- Koltsova, V. A., & Zhdan, A. N. (2015). Uchenie I. M. Sechenova o refleksakh golovnogogo mozga: manifest russkoy ob"ektivnoy psikhologii [I. M. Sechenov's Teachings on Brain Reflexes: A Manifesto of Russian Objective Psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 36(2), 70–77.
- Kosslyn, S. M. (1987). Seeing and imagining in the cerebral hemispheres: A computational approach. *Physiological Review*, 94, 148–175.
- Kosslyn, S. M. (1994). *Image and bran: The resolution of the imagery debate*. MIT press.
- Kounios, J., & Beeman, M. (2014). The cognitive neuroscience of insight. *Annual review of psychology*, 65(1), 71–93. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115154
- Leonard, N. R., Gwadz, M. V., Ritchie, A., Linick, J. L., Cleland, C. M., Elliott, L., & Gretzel, M. (2015). A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. *Frontiers in psychology*, 6, 1028. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01028
- Limanowski, J. (2022). Precision control for a flexible body representation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 134, 104401. doi: 10.1016/j.neubiorev.2021.10.023
- Lobanov, A. P. (2010). *Intellekt i mental'nye reprezentatsii: obrazovatel'nyy podkhod* [Intellect and mental representations: An educational approach]. Minsk: BGPU.
- Lobanov, A. P., Drozdova, N. V., & Morozov, A. A. (2021). Verbal'nyy intellekt i ego psikhofiziologicheskie korrelyaty [Verbal intelligence and its psychophysiological correlates]. In V. V. Rubtsov, M. G. Sorokova, N. P. Radchikova (Eds), *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2021)* [Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2021)] (pp. 326–346). Moscow: FGBOU VO MGPPU.
- Lobanov, A. P., Orlova, D. A., Drozdova, N. V., & Dobriyan, Yu. M. (2020). Okulomotor-naya aktivnost' studentov s konkretnym i abstraktnym verbal'nym intellektom: aytreking v kognitivnykh issledovaniyakh [Oculomotor activity of students with concrete and abstract verbal intelligence: Eye-tracking in cognitive research]. *Vysheyshaya shkola: navukova-metadychny i publitsystychny chasopis*, 2, 42–46.
- Loginova, N. A., Osorina, M. V., Kholodnaya, M. A., & Cherednikova, T. V. (2018). Edinaya teoriya psikhicheskikh protsessov L. M. Vekker v sovremennoy psikhologii (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya) [L. M. Vekker's Unified Theory of Mental Processes in Modern Psychology (on the 100th Anniversary of His Birth)]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 39(6), 102–113. doi: 10.31857/S020595920002257-8
- Permyakova, M. E., Kovalenko, V. Ya., & Vindeker, O. S. (2019). Issledovanie vzaimosvyazi kognitivnykh stiley i ikh osobennostey u yunoshey i devushek [A Study of the Relationship between Cognitive Styles and Their Features in Young Men and Women]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 6(42), 251–261. doi: 10.32744/pse.2019.6.21
- Pevneva, A. N. (2023). Neyrofiziologicheskie osobennosti funktsionirovaniya kognitivnoy rigidnosti v Strup-paradigme [Neurophysiological features of cognitive rigidity functioning

- in the Strup-paradigm]. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. 1. Pedagogika. Psikhologiya. Filologiya*, 4, 80–84.
- Piaget, J. (1969). *Izbrannyye psikhologicheskie trudy: Psikhologiya intellekta. Genezis chisla u rebenka. Logika i psikhologiya* [Selected psychological works: Psychology of intelligence. The genesis of a number in a child. Logic and psychology]. Moscow: Prosveshchenie.
- Plotnikova, A. V., Kudrin, R. A., & Ahundova, R. E. (2015). Tipologicheskie osobennosti intellekta i bioelektricheskoy aktivnosti golovnoy mozga u lits s raznym khronotipom [Typological features of intelligence and bioelectrical activity of the brain in individuals with different chronotype]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta*, 1(53), 58–61.
- Pratchett, T., Young, G., Brooks, C., Jeskins, L., & Monagle, H. (2016). Benziger Thinking Styles Assessment (BTSA). In G. Young (Ed.), *Practical Tips for Developing your Staff*. Facet Publishing.
- Ratanova, T. A. (2011). Vremya reaktsii v sisteme izucheniya prirody intellekta i spetsial'nykh sposobnostey [Reaction time in the system of studying the nature of intelligence and special abilities]. *Ekspertimental'naya psikhologiya*, 4(3), 86–96.
- Richardson, T. E. J. (2006). *Myslennyye obrazy: kognitivnyy podkhod* [Mental images: a cognitive approach]. Translated from English. Moscow: Kogito-Tsentr.
- Sechenov, I. M. (2001). *Elementy mysli* [Elements of Thought]. St.Petersburg: Piter.
- Solso, R. L. (2011). *Kognitivnaya psikhologiya* [Cognitive Psychology]. St.Petersburg: Piter.
- Vekker, L. M. (2000). *Psikhika i real'nost': edinaya teoriya psikhicheskikh protsessov* [Psyche and reality: A unified theory of mental processes]. Moscow: Smysl, Per Se.
- Volkova, E. V., & Dokuchaev, D. A. (2022). Impul'sivnost'-refleksivnost' i neyroef-fektivnost' intellektual'noy deyatel'nosti [Impulsivity-reflexivity and neuroefficiency of intellectual activity]. *Ekspertimental'naya psikhologiya*, 15(2), 125–143. doi: 10.17759/exppsy.2022150210

Received 26.08.2024; Revised 29.01.2025;

Accepted 25.03.2025

Alexander P. Lobanov – Professor of the Department of General and Organisational Psychology, Institute of Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk, Belarus), Doctor of Psychological Sciences, Professor.

E-mail: pevneva_AN@grsu.by

Nataliya V. Drozdova – director of the Institute of Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya St., Minsk of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Belarus), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor.

E-mail: drozdova_33@mail.ru

Anzhela N. Pevneva – Head of General and Social Psychology Department, Yanka Kupala State University of Grodno (Grodno, Belarus), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor.

E-mail: pevneva_AN@grsu.by

УДК 159.9.075; 004.89

ВЛИЯНИЕ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ LLM (CHATGPT) НА КРЕАТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ

В.И. Кабрин¹, Э.В. Галажинский¹, А.В. Фещенко¹,
В.В. Мацута¹, С.И. Барч¹, А.С. Иванова¹

¹ Томский государственный университет, Россия, 634050, Томск, пр. Ленина, 36

Резюме

Активное внедрение систем генеративного искусственного интеллекта в сферу образования и противоречивые результаты его использования в социогуманитарной сфере ставят вопросы о качестве влияния этих инструментов на креативность как универсальную компетенцию продуктивности личности. Данное исследование посвящено изучению влияния больших языковых моделей LLM (ChatGPT) на креативность студентов. **Цель** – изучение влияния LLM на креативность студентов в решении учебных задач с точки зрения объективной оценки и субъективной самооценки ее проявленности. **Материалы и методы.** Выборку составили две группы студентов первого курса философского факультета по 30 человек в каждой – экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). Обе группы выполняли четыре творческих задания в рамках учебной дисциплины: ЭГ – с применением возможностей LLM для помощи в генерации идей и поиске информации, а КГ – без его применения. Для фиксации результатов использовались шкалы оценок по пяти критериям креативности, основанные на моделях Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса (необычность, неочевидность, новизна подхода, трансформация и количество идей), анкета «Самооценка креативности» с открытыми вопросами и тест МАИ-32 «Метакогнитивная включенность в деятельность». Для качественного анализа применялся контент-анализ; статистическая обработка выполнялась методом дисперсионного анализа; для оценки значимости различий рассчитаны размеры эффектов (g Хеджеса и d Козна). **Результаты.** Гипотеза о положительном влиянии LLM на креативность студентов не подтвердилась. Объективная оценка показала более высокие результаты креативности в КГ, не использовавшей LLM. Более того, в двух заданиях наблюдался значительный отрицательный эффект, что может быть связано с фиксацией на технике работы с инструментом. Парадоксально, но субъективная самооценка креативности оказалась статистически значимо выше в ЭГ, использовавшей LLM, что похоже на «эффект плацебо», так как на уровне самовосприятия процесс работы с LLM переживался как более творческий и продуктивный, несмотря на объективно низкие результаты. **Заключение.** Работа активного воображения студентов без использования LLM дает объективно более высокие результаты по всем критериям креативности и индуцирует критическую саморефлексию. Для повышения эффективности использования LLM целесообразно вводить его в работу в качестве «своевременной подсказки» только после возникновения интеллектуальной и эмоциональной фрустрации, что будет стимулировать пробуждение креативной интуиции.

Ключевые слова: искусственный интеллект; самооценка; критерии креативности; метакогнитивная включенность; подсказка

Введение

Актуальность использования генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) вызвана быстрым развитием нейронных сетей как алгоритмов, способных моделировать когнитивную деятельность человека для решения разных задач.

Известно, что применение инструментов ГИИ в образовании может способствовать улучшению качества образовательного процесса (Амиров, Билалова, 2020; Котлярова, 2022; Ивахненко, Никольский, 2023), формированию персонализированных образовательных траекторий (Bell, Bell, 2023), созданию множества уникальных задач и быстрой оценке результатов (Шефиева, Исаева, 2020; Костюкович, 2023; Mollick, Mollick, 2022; Schönberger, 2023), а также повышать уровень креативности и преобразующей вариативности (Бекиров, 2022; Gillani, Eynon, Chiabaut, Finkel, 2023; Jürgen, Samson, Shannon, 2023; Kaban, Stachowicz-Stanusch, 2023). При этом ряд исследователей отмечают риски, связанные со снижением самостоятельности при выполнении заданий и дисбаланс соответствия в компетенциях студентов и преподавателей по использованию инструментов с ГИИ и возможностей для эффективного применения этих инструментов в образовании (Иванченко, 2023).

Активное внедрение систем ГИИ в сферу образования ставит вопросы о характере влияния применения инструментов с ГИИ на креативность как одну из центральных универсальных компетенций, определяющих успешность и продуктивность личности (Славянов, 2019; Добрякова, Фрумин и др., 2020; Дружинин, 2025). Развитие креативности позволяет студентам адаптироваться к новым вызовам в условиях технологических и социальных изменений (Илюшин, Торпашёва, 2024), способствует развитию инновационного мышления, позволяет эффективно реагировать на изменения, находить нестандартные решения и преодолевать неопределенности (Кабрин, 2024).

Однако прослеживается недостаток исследований, связанных с наиболее эффективными методами развития креативности в условиях внедрения ГИИ в образовательный процесс и релевантными методиками, позволяющими объективно оценить его влияние на креативные возможности студентов и преподавателей (Елькина, Черокова, 2024).

Также в научном сообществе активно обсуждаются противоречивые результаты использования ГИИ в социогуманитарной сфере в целом (Константинова, Ворожихин, Петров, Титова, Штыхно, 2023; Адрианова, 2024; Ушаков, 2024), поэтому необходимо исследовать соотношение объективируемых и субъективных эффектов его влияния на актуализацию креативного потенциала (на примере студентов-гуманитариев).

Настоящее исследование посвящено изучению влияния больших языковых моделей LLM (ChatGPT) на креативность студентов. Взаимодействие и взаимовлияние LLM и креативного процесса является многосторонним, поэтому в качестве основных аспектов исследования выбраны объективные характеристики креативности и субъективная оценка студен-

тами собственных творческих способностей с последующей оценкой влияния на них использования LLM в учебном процессе.

Предполагается, что соотнесение объективных и субъективных показателей должно выявить наличие и роль «эффекта плацебо», возникающего обычно при применении новых средств поддержки LLM не только в медицине, но и в образовании. В то же время ориентация студентов на использование инструментов ГИИ может становиться внутренней мотивацией, а может предлагаться в качестве условия при решении задач. В этом случае внутренний или внешний локус мотивации использования LLM будет по-разному влиять на эффективность творческого процесса.

Организация исследования: методы и процедура

Цель исследования – изучить влияние LLM на креативность студентов в решении учебных задач с точки зрения объективной оценки и субъективной самооценки ее проявленности.

Выборку для формирующего эксперимента составили студенты первого курса философского факультета, поделенные на 2 группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ), по 30 человек в каждой. В рамках дисциплины «Информатика» им было предложено выполнить четыре творческих задания, характер которых был направлен на оценку креативности в разных контекстах и с разной степенью опоры на LLM. В ЭГ все студенты до начала эксперимента были знакомы и уже использовали разные инструменты LLM; в КГ 4 человека ($\approx 13\%$) не были знакомы совсем или были, но не использовали их в работе. ЭГ в течение 4 недель (одно занятие в неделю) выполняла творческие задания *с применением возможностей LLM* для помощи в генерации идей и поиске информации. КГ в том же формате выполняла те же задания, *но без применения LLM*, с опорой на собственные знания, навыки и креативный потенциал. Каждое задание предполагало использование LLM или смежных технологий. ЭГ применяла инструмент LLM в трех заданиях, кроме задания 4; КГ не обращалась к его применению во всех заданиях. На выполнение каждого из заданий отводилось 30 минут.

Задание 1. Большие языковые модели на службе у студента. Ориентировано на практическое применение LLM в учебном процессе. Студентам предлагалось придумать как можно больше идей для личного использования LLM при анализе и синтезе информации. Фокус внимания студентов был направлен на индивидуальный опыт и практическую пользу. Задание не ограничивало студентов в выборе конкретных LLM или способов применения, что должно было стимулировать творческий подход к поиску новых возможностей использования инструмента. Здесь в меньшей степени требовались глубокие теоретические знания, а большее значение имели практическое применение инструмента и воображение студентов.

Задание 2. Нейросети для рисования в моей профессии. Направлено на выявление возможностей применения нейросетей для творчества в буду-

щей профессии. Студенты должны были предложить как можно больше идей использования ГИИ для создания изображений в своей будущей профессиональной сфере. Задание также должно было стимулировать креативное мышление в рамках конкретного профессионального контекста и требовало применения комбинаторных способностей и большей вариативности в понимании специфики своей будущей профессии.

Задание 3. Создаем экспертов-консультантов с помощью LLM. Ориентировано на использование LLM для получения экспертных знаний. Студентам предлагалось придумать идеи использования LLM для получения экспертной информации, представив себя в различных ролевых моделях (ребенок, студент, друг, профессиональный философ и т.д.), что предполагало глубокое понимание особенностей различных ролей и способности применять LLM для получения информации, необходимой для решения проблем в этих ролях. Творческий подход заключался в способности формулировать оригинальные запросы к LLM и интерпретировать получаемые ответы. Здесь необходимо было использовать LLM как инструмент для получения знаний, а не как источник готовых решений.

Задание 4. Где найти применение для ментальных карт (майнд-мепинг) в нашей жизни. Направлено на поиск новых возможностей использования ментальных карт для организации информации. Студентам предлагалось придумать как можно больше идей применения инструментов майнд-мепинга в разных сферах своей жизни (учеба, работа, творчество, повседневная жизнь). В этом задании LLM не использовались, но оно требовало системности и оригинальности в подходе к организации информации, а также понимания особенностей различных сфер жизни. Здесь необходимо было найти нестандартные способы применения ментальных карт для решения практических задач.

После выполнения всех заданий участникам обеих групп было предложено анонимно заполнить анкету с открытыми вопросами «Самооценка креативности» для выявления субъективной оценки креативности (табл. 1).

Таблица 1

Анкета «Самооценка креативности»

1. Насколько оригинальными были предложенные Вами решения? В чем именно Вы смогли выйти за рамки привычных шаблонов мышления?	
2. Опишите ход Ваших размышлений, когда Вы придумывали решение задачи	
3. Что в задании далось Вам легче всего? А какие аспекты при его выполнении вызвали трудности?	

Для анализа количественных данных применялись статистические методы: t-критерий Стьюдента для независимых выборок, дисперсионный анализ (ANOVA), расчет размера эффектов (d Коэна для t-критерия Стьюдента и g Хеджеса для ANOVA). Для качественного анализа анкеты «Самооценка креативности» и ответов на творческие задания использовался контент-анализ.

Критерии оценки креативности

Для объективной оценки креативности ответов, полученных в ходе выполнения заданий, использовались пять критериев, основанных на теоретических моделях Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса (Дружинин, 2025).

1. Статистическая редкость / Необычность (с акцентом на дивергентность и беглость) – частота встречаемости оригинальных идей в общей выборке ответов; учитывает степень отклонения ответов от общих, типичных, банальных, демонстрируя дивергентность мышления.

Индикаторы:

– частота встречаемости – процент студентов, предложивших аналогичную идею: чем меньше процент, тем выше оригинальность;

– статистическое отклонение – показывает, насколько ответ выходит за рамки типичных, модальных решений, демонстрируя отклонение от среднего и высокий уровень дивергентности;

– дивергенция и удаленность – оценка того, насколько идея отличается от общего потока и «выбивается» из контекста типичных ответов.

Шкала оценки (в баллах):

Часто встречающийся, типичный ответ – 1.

Довольно распространенный, но с некоторыми нюансами – 2.

Встречается редко, но не уникален – 3.

Очень редкий, необычный ответ – 4.

Уникальный ответ, не встречающийся среди других, демонстрирующий высокую дивергентность – 5.

2. Неочевидность / Дистанция от очевидного (с акцентом на гибкость и непрямы ассоциации) – отражает гибкость мышления, оценивая, насколько идея далека от ожидаемых, тривиальных решений и высока степень выхода за рамки стандартных категорий; акцентирует способность устанавливать непрямы, нестандартные ассоциации.

Индикаторы:

– когнитивная дистанция – оценка расстояния между предложенной идеей и наиболее распространенными решениями, показывающая гибкость и умение выходить за рамки привычного;

– непрямы ассоциации – оценка использования нестандартных связей и аналогий между понятиями, отражающая флексибильность мышления;

– категориальная отдаленность – определяет, насколько идея выходит за пределы типичных категорий, связанных с заданием.

Шкала оценки (в баллах):

Очевидное, банальное решение в рамках стандартных категорий – 1.

Довольно очевидное, мало отличается от стандартных категорий – 2.

Неочевидное, но логически понятное, находится на грани привычных категорий – 3.

Довольно неожиданное и непрямое, выходящее за рамки обычных категорий – 4.

Абсолютно неожиданное, выходящее за рамки стандартной логики и категорий, демонстрирующее высокую гибкость мышления – 5.

3. Новизна подхода / Новый ракурс (с акцентом на оригинальность и разработку) – оценивает степень новизны взгляда на проблему, а также способы ее интерпретации или решения. Критерий связан с оригинальностью (статистической редкостью) и определяет потенциал разработанности идеи. Здесь важна не только новизна идеи, но и новизна подхода к ее разработке.

Индикаторы:

– альтернативная интерпретация – предполагает оригинальный взгляд на проблему с неожиданного ракурса;

– новый метод – выявляет использование нестандартных методов, модификаций и приемов в решениях;

– интеграция несвязанных концепций – отражает концептуальное соединение диагоналей и противоположностей; индикатор холистического мышления;

– потенциал развития – оценивает, насколько предлагаемый подход можно развить, расширить и трансформировать в проблему качественно нового уровня.

Шкала оценки (в баллах):

Стандартный подход, без нового взгляда и без потенциала развития – 1.

Небольшое изменение в подходе, ограниченный потенциал развития – 2.

Заметно новый подход, имеющий потенциал развития – 3.

Принципиально новый взгляд на проблему с хорошим потенциалом для дальнейшей разработки – 4.

Совершенно инновационный подход, кардинально меняющий перспективу и имеющий большой потенциал для детальной разработки – 5.

4. Трансформация / Рекомбинация (с акцентом на оригинальность и гибкость) – выявляет способность трансформировать и рекомбинировать существующие элементы и идеи в нечто новое; фокусируется на оригинальности как результате творческой переработки уже известного.

Индикаторы:

– реконтекстуализация – использование элементов из одного контекста в другом, показывающее флексибельность мышления и оригинальность;

– новая комбинация – создание нового целого из известных частей как показатель способности к комбинаторному мышлению;

– модификация – трансформация или переосмысление известных концепций как маркеры интеллектуальной гибкости в подходе к уже известным элементам;

– инновация через рекомбинацию – оценка оригинальности и практической ценности новой комбинации элементов.

Шкала оценки (в баллах):

Нет трансформации, простое повторение известных элементов – 1.

Незначительная перестановка или изменение элементов – 2.

Заметная трансформация или рекомбинация, но без выраженной новизны – 3.

Творческая трансформация, ведущая к оригинальному и осмысленному результату – 4.

Полная и глубокая трансформация, создание нечто совершенно нового и оригинального; выявляет высокую концептуальность мышления – 5.

5. Количество предложенных идей – критерий отражает многообразие семантического поля, связанное с когнитивной сложностью.

Гипотезы и методы проверки

1. *Объективная оценка.* Студенты КГ, не использующие LLM, покажут более высокие показатели креативности по объективным критериям оценки (необычность, неочевидность, новизна подхода, трансформация, количество идей) по сравнению со студентами ЭГ, использующими LLM. Для проверки использовался t-критерий для независимых выборок, который позволил сравнить средние значения по каждому критерию оценки креативности между двумя группами. Для оценки практической значимости различий был рассчитан размер эффекта (*d* Коэна). Анализ проводился отдельно для каждого из четырех заданий, а также для общего количества идей, предложенных студентами за весь период исследования.

2. *Субъективная оценка.* Студенты ЭГ обнаружат более высокую субъективную оценку собственного уровня креативности по сравнению со студентами КГ. Для проверки также использовался t-критерий для независимых выборок, позволяющий сравнить средние значения самооценки уровня креативности между группами. Для оценки практической значимости различий был рассчитан размер эффекта (*d* Коэна). Был проведен качественный анализ анкеты «Самооценка креативности» для идентификации преобладающих тем и категорий в описаниях студентами своих творческих процессов и оценки их креативного опыта, что позволило более дифференцированно интерпретировать количественные результаты и выявить возможные причины межгрупповых различий.

3. *Различное влияние LLM на разные критерии креативности.* Использование LLM оказывает различное влияние на отдельные критерии креативности (необычность, неочевидность, новизна подхода, трансформация) и на количество решений и идей. Предполагалось, что влияние LLM будет неоднородным: более сильное на количество идей, но слабее на их оригинальность (необычность). Кроме того, в ЭГ общее количество сгенерированных идей будет статистически значимо выше, чем в КГ, но увеличение их количества необязательно будет сопровождаться повышением качества (оригинальности, необычности и т.д.), что будет подтверждено данными объективной оценки по четырем основным критериям креативности.

В КГ ожидался более сбалансированный профиль креативности по всем четырем критериям. Для проверки применялся дисперсионный анализ

(ANOVA) с повторными измерениями. Для оценки практической значимости обнаруженных различий были рассчитаны размеры эффектов (g Хеджеса для ANOVA и d Коэна для t -критерия).

Обсуждение результатов

В результате эксперимента были получены количественные и качественные данные. Количественные данные оценивались по следующим переменным: группы (ЭГ или КГ) как факторные переменные; самооценка креативности, необычность, неочевидность, новизна подхода и трансформация как непрерывные переменные; количество предложенных идей и общее количество идей как дискретные переменные.

Качественные данные анкеты «Самооценка креативности» были подвергнуты кодированию и качественному анализу для выявления преобладающих тем и категорий в ответах студентов из ЭГ и КГ. Кодирование позволило перевести качественные данные в количественный формат для дальнейшего статистического анализа.

Результаты исследования представлены в виде количественного и качественного анализа данных объективной оценки творческих работ и анкеты «Самооценка креативности».

1. Объективная оценка креативности (табл. 2).

Таблица 2

Объективная оценка креативности

Критерии креативности	t -критерий Стьюдента	p -значение вероятности	Размер эффекта (d Коэна)
Необычность	-3,47	0,001	-0,95
Неочевидность	-3,76	0,0004	-1,02
Новизна подхода	-2,36	0,022	-0,64
Трансформация	-3,01	0,004	-0,82
Количество идей	-2,18	0,034	-0,59

Результаты показывают статистически значимые различия между ЭГ и КГ по всем заданиям и общему количеству идей. Все p -значения вероятности меньше 0,05 (стандартный порог статистической значимости), что означает неслучайность наблюдаемых различий между группами. Все значения t -критерия Стьюдента отрицательные, следовательно, средние значения в КГ *выше*, чем в ЭГ. Размер эффекта (D Коэна):

– задание 1: $d = -0,95$ – *большой* размер эффекта. Разница между группами по креативности существенна;

– задание 2: $d = -1,02$ – *большой* размер эффекта. Разница еще больше, чем в задании 1;

– задание 3: $d = -0,64$ – *средний* размер эффекта. Разница заметна, но меньше, чем в заданиях 1 и 2;

– задание 4: $d = -0,82$ – *большой* размер эффекта;

– общее количество идей: $d = -0,59$ – *средний* размер эффекта.

Студенты КГ продемонстрировали статистически значимо более высокие показатели креативности по сравнению со студентами ЭГ во всех заданиях. Разница особенно велика в заданиях 1 и 2 (большой размер эффекта). В задании 3 и по общему количеству идей разница также заметна (средний размер эффекта).

2. Субъективная оценка креативности (табл. 3). Поскольку анкету «Самооценка креативности» участники обеих групп заполняли спустя 4 недели после выполнения заданий, количество студентов (по разным причинам) сократилось до 50 человек (ЭГ – 24, в КГ – 26).

Таблица 3

Субъективная оценка креативности

Показатель	Экспериментальная группа (n = 24)	Контрольная группа (n = 26)	t-критерий Стьюдента	p-значение вероятности	Размер эффекта (d Коэна)
Среднее значение самооценки	7,21	6,12	2,15	0,036	0,62

Результаты показывают статистически значимые различия ($p = 0,036$) между группами по уровню субъективной самооценки креативности. Студенты ЭГ в среднем оценили свой уровень креативности значительно выше, чем студенты КГ (средний размер эффекта).

Основной количественный показатель по шкале от 1 до 10 баллов касался самооценки уровня креативности. Результаты представлены в виде описательной статистики и t-критерия для независимых выборок, который использовался для сравнения средних значений самооценки креативности между ЭГ и КГ (табл. 4).

Таблица 4

Показатели самооценки уровня креативности

Показатели	Экспериментальная группа (n = 24)	Контрольная группа (n = 26)
Среднее значение	7,21	6,12
Медиана	7	6
Мода	7	6
Стандартное отклонение	1,83	2,15
Минимум	4	2
Максимум	10	9
Уровень креативности (в баллах от 1 до 10)	7	5

Качественный анализ анкеты «Самооценка креативности» выявил несколько типов отношения студентов к личной креативности.

Экспериментальная группа:

1. *LLM как катализатор креативности.* Эти студенты видят в LLM инструмент, расширяющий личные творческие горизонты; часто использова-

лись такие определения, как «оригинальные», «нестандартные», «новые», «креативные», «инновационные» идеи. Они связывали оригинальность решений с возможностями LLM, отмечая, что этот инструмент помог им сгенерировать идеи, о которых бы они не задумались самостоятельно. LLM воспринимается как источник вдохновения и помощник в преодолении творческих блоков.

2. *LLM как инструмент, требующий адаптации.* Эта группа студентов признает полезность LLM, но подчеркивает важность умения формулировать четкие запросы и критически оценивать полученную информацию. Студенты видят свою роль не только в получении готовых ответов, но и в их творческой переработке и адаптации.

3. *LLM как потенциальная угроза личной креативности.* Некоторые студенты выражают опасения, что постоянное использование LLM может привести к снижению личной креативной активности и зависимости от «костылей» в виде LLM. Они стремятся к балансу между использованием LLM и развитием собственного творческого потенциала.

Контрольная группа:

1. *Уверенность в своих креативных способностях.* Часть студентов этой группы демонстрирует уверенность в своей креативности, считая свои идеи оригинальными и интересными. Они активно используют собственный опыт и знания для решения творческих задач.

2. *Критичная самооценка и стремление к развитию.* Эти студенты критично оценивают свой уровень креативности, отмечая банальность идей и сложности с генерацией новых решений, признавая необходимость развития своего творческого потенциала и поиска новых подходов. Преобладали такие оценки идей, как «стандартные», «обычные», «шаблонные», «предсказуемые». Размышления часто были сосредоточены на самостоятельной генерации идей, поиске аналогий и ассоциаций; при этом они признавали ограниченность собственных творческих возможностей.

3. *Фрустрация и неуверенность.* Некоторые студенты испытывают сложности с выполнением творческих заданий, что приводит к фрустрации и снижению самооценки; сомневаются в своих способностях и нуждаются в дополнительной поддержке и мотивации. Легче всего давалась структуризация идей; сложнее было генерировать сами идеи и оригинальные решения. Студенты отмечали трудности в поиске вдохновения и преодолении творческих блоков.

Сходство результатов ЭГ и КГ заключается в том, что в обеих группах есть студенты с разным уровнем самооценки креативности – от уверенных в себе до сомневающихся. Важно, что все они отмечают важность развития креативного потенциала.

Основное различие в результатах ЭГ и КГ заключается в отношении к инструментам для решения творческих задач. Студенты ЭГ фокусируются на возможностях и ограничениях LLM, тогда как студенты группы КГ полагаются исключительно на собственные ментальные ресурсы и воображение. В ЭГ наблюдается большой разброс мнений относительно влияния

LLM на креативность, в то время как в группе КГ преобладает критичная самооценка. Можно предположить, что использование LLM стимулирует более активную рефлексию собственных творческих процессов.

3. Различное влияние LLM на критерии креативности (табл. 5). Низкое р-значение (меньше 0,05) указывает на статистически значимые различия между группами. Hedges' g – это мера размера эффекта, показывающая величину различий между группами: чем выше абсолютное значение g, тем больше различие.

Таблица 5

Результаты дисперсионного анализа (ANOVA) критериев креативности

Критерии креативности	р-значение вероятности	Разница средних (post-hoc tests)	Размер эффекта (g Хеджеса)
Необычность	1,54e-10	-0,81	-0,91
Неочевидность	2,51e-10	-0,81	-0,90
Новизна подхода	1,13e-10	-0,85	0,92
Трансформация	4,26e-10	-0,82	-0,88

Для оценки влияния использования LLM на количество идей был проведен t-тест для ЭГ и КГ по каждому из четырех заданий. Результаты показали степень отличия среднего количества идей в обеих группах и вероятность случайности этих различий (табл. 6).

Таблица 6

Результаты влияния использования LLM на количество идей

№ задания	р-значение вероятности	Среднее (контрольная группа)	Среднее (экспериментальная группа)
1	0,87	10,2	10,4
2	0,029	8,1	11,4
3	0,13	8,8	11,1
4	0,08	10,7	14,5

Низкое р-значение (меньше 0,05) говорит о статистически значимом различии в среднем количестве идей между группами. В задании 2 (использование нейросетей для создания изображений) использование LLM привело к статистически значимому увеличению количества сгенерированных идей в ЭГ. Это может указывать на то, что LLM действительно помогают в генерации большого количества вариантов решений, но далеко не всегда они обладают достаточной оригинальностью, нестандартностью, реальной свежестью и новизной, что подтверждают результаты анализа отдельных критериев креативности. В остальных заданиях статистически значимых различий в количестве идей не наблюдалось, хотя в заданиях 3 и 4 обнаружилась заметная тенденция к увеличению количества идей в экспериментальной группе.

Результаты исследования показали, что использование больших языковых моделей LLM в процессе выполнения творческих заданий студентами первого курса философского факультета не отразилось на повышении уровня

креативности. Более того, в большинстве случаев использование LLM приводило к снижению показателей креативности по сравнению с контрольной группой, которая выполняла задания без использования LLM. Это наблюдение заслуживает внимательного рассмотрения с учетом специфики заданий и оценки креативности.

Результаты t-теста показывают статистически значимые различия ($p < 0,05$) между КГ и ЭГ по всем заданиям и общему количеству идей. Отрицательные значения t-статистики и *d* Коэна указывают на то, что студенты КГ продемонстрировали *более высокие* средние показатели креативности по сравнению со студентами ЭГ.

Наибольшая разница между группами наблюдается в заданиях 1 и 2 (большой размер эффекта). В задании 3, связанном с использованием LLM для создания виртуальных экспертов, и по показателю «Общее количество идей» разница также статистически значима, но размер эффекта оказался средним. В задании 4, не предполагавшем использование LLM, КГ также обнаружила более высокие результаты.

Интерпретация результатов КГ с высокими результатами по всем критериям креативности выглядит следующим образом:

– *задания 1 и 2* (большой размер эффекта) были сфокусированы на применении LLM (нейросетей для анализа / синтеза текста и создания изображений) в контексте социальной работы. Возможно, студенты зациклились на технических аспектах и преимуществах самих инструментов, упустив из виду более широкие и креативные возможности их применения в социальной работе. Студенты КГ, не имея этого инструмента под рукой, подключали собственное воображение и актуальные знания в области социальной работы, что привело к более оригинальным и разнообразным идеям. Другими словами, LLM могли ограничить горизонты мышления участников ЭГ заданными шаблонами;

– *задание 3* (средний размер эффекта) касалось создания виртуальных экспертов для различных ролевых моделей. Здесь разница между группами меньше, что может указывать на то, что LLM действительно могут быть полезными для моделирования различных перспектив и получения новых знаний. Тем не менее КГ все равно показала более высокие результаты, возможно, благодаря активному использованию воображения и более глубокому осмыслению ролевых моделей, дифференцируя их возможности и преимущества;

– *задание 4* (большой размер эффекта) посвящено применению ментальных карт и не предполагало использования LLM. Более высокие показатели контрольной группы здесь подтверждают общую тенденцию: студенты, не использовавшие цифровой инструмент, проявили бóльшую креативность. Это может быть связано с тем, что составление ментальных карт само по себе стимулирует креативное мышление, и LLM в данном случае не дали никаких преимуществ;

– *общее количество идей* (средний размер эффекта). В целом КГ генерировала больше идей по всем заданиям. Предполагаем, что цифровой ин-

струмент, помогая в разработке идей, может при этом ограничивать беглость мышления, создавая своеобразный «эффект застревания» и фиксации на предложенных LLM вариантах.

Таким образом, гипотеза о положительном влиянии LLM на креативность студентов *не подтвердилась*. Полученные результаты свидетельствуют, что в данном исследовании использование LLM скорее снижало, чем повышало креативность студентов.

Парадоксальны результаты соотношения объективных и субъективных оценок креативности студентов. Несмотря на то, что объективные измерения креативности показали более высокие результаты в КГ, субъективная самооценка креативности в ЭГ, использовавшей LLM, оказалась статистически значимо выше. Это требует внимательного анализа и дифференцированной интерпретации. Одна из версий состоит в том, что цифровой LLM-помощник вызвал подобие «эффекта плацебо» – мнимое ощущение собственной потенциальности, отразившееся в преувеличенном отношении к значимости своих результатов.

Количественные данные показывают статистически значимые различия в субъективной оценке креативности между группами. Студенты ЭГ в среднем выше оценивают свой уровень креативности по сравнению с КГ, несмотря на данные объективной оценки (где КГ показала лучшие результаты), что подтверждает выводы предшествующего анализа. Более высокая субъективная оценка в ЭГ может быть интерпретирована не реальным повышением креативности, а факторами положительного восприятия LLM как помощника в творческом процессе, доступности большого объема информации и новизны взаимодействия с технологией.

Для исключения влияния степени включенности в деятельность на самооценку креативности была проверена дополнительная гипотеза, а именно: ни в одной из групп не будет значительного преобладания студентов с высокой метакогнитивной включенностью. Для проверки использовался тест МАИ-32 «Метакогнитивная включенность в деятельность» (Перикова, Бызова, 2022). Анализ проводился на субвыборке из 43 человек (контрольная группа – 20 человек, экспериментальная группа – 23), 7 участников из 50 отказались от прохождения теста.

Для сравнения распределения метакогнитивной включенности был применен непараметрический метод – тест χ^2 для независимых выборок. Медиана значений по всей выборке использовалась в качестве порога для разделения участников на группы с высокой и низкой метакогнитивной включенностью (табл. 7).

Таблица 7

**Показатели сопряженности по тесту МАИ-32
«Метакогнитивная включенность в деятельность»**

Метакогнитивная категория	Высокая	Низкая
Контрольная группа	12	8
Экспериментальная группа	10	13

Обнаружено отсутствие статистически значимого различия степени метакогнитивной включенности, что исключает влияние этого фактора на самооценку креативности между ЭГ и КГ. Данные подтверждаются результатами качественного анализа различий в самооценке креативности.

Учитывая большую рефлексивно-семантическую свободу студентов в ответах на открытые вопросы анкеты «Самооценка креативности», более высокую субъективную оценку креативности в ЭГ можно интерпретировать следующим образом:

– LLM повышают уверенность в своих силах – это взаимодействие, даже если оно не приводит к реальному повышению креативности, может создавать у студентов иллюзию большей творческой продуктивности. LLM выступают в роли цифрового помощника, что снижает страх перед чистым листом и повышает уверенность в способности справиться с творческим заданием;

– LLM стимулируют рефлексии о креативности – эта работа заставляет студентов задуматься о своих творческих процессах, анализировать разные подходы и критически оценивать полученные результаты, что может приводить к положительному восприятию собственной креативности;

– эффект новизны – возможно, более высокая самооценка в ЭГ связана с эффектом новизны использования LLM. Новая технология вызвала у студентов экспериментальный азарт, и этот энтузиазм отразился на самооценке, не обязательно соответствуя реальному положению дел, что похоже на «эффект плацебо».

В целом результаты исследования свидетельствуют, что использование LLM может оказывать негативное влияние на креативность студентов, ограничивая их способность генерировать оригинальные, нестандартные и неочевидные идеи. Возможно, это связано с тем, что LLM предлагают готовые решения и шаблоны, что снижает необходимость в глубоком осмыслении проблемы и самостоятельной генерации идей. Однако, эти инструменты могут быть полезными для увеличения количества идей в заданиях, где не требуется высокая степень оригинальности; возникает необходимость разработки специфических методик использования LLM для актуализации, а не подавления креативности.

Заключение

Результаты исследования влияния больших языковых моделей LLM на креативность студентов, включавшего объективные метрики креативности и субъективную самооценку творческих способностей, выявили неожиданное расхождение между объективными и субъективными данными.

Объективная оценка творческих работ четко показала более высокие результаты в КГ, не использовавшей LLM. Это указывает на то, что в данном контексте использование LLM не способствовало повышению объективных показателей креативности, измеренных по критериям необычности, неочевидности, новизны подхода, трансформации и количества идей.

Более того, в некоторых случаях (задания 1 и 2), связанных с непосредственным применением LLM, наблюдался значительный отрицательный эффект. Это может указывать на то, что студенты ЭГ могли слишком сосредоточиться на технических аспектах работы с инструментом, упустив из виду более широкие и оригинальные возможности для творческого решения задач.

В то же время субъективная самооценка креативности оказалась статистически значимо выше в ЭГ, использовавшей LLM. Эта тенденция может отражать «эффект плацебо», так как на уровне самовосприятия процесс работы с LLM-помощником переживался студентами как более творческий и продуктивный, несмотря на объективно более низкие результаты. Возможно, доверие цифровому помощнику снизило тревожность перед творческим заданием, повысив уверенность в своих способностях; также процессуальная фокусировка на взаимодействии с LLM могла вытеснить целеполагание и ориентацию на актуальную задачу.

Результаты обнаружили важность учета как объективных, так и субъективных данных при исследовании влияния новых технологий на креативность. Для более полного понимания этого взаимодействия необходимы дальнейшие исследования с использованием более разнообразных методологий и более глубокого анализа качественных данных. В будущих исследованиях следует сосредоточиться на анализе влияния индивидуальных особенностей студентов, типов заданий и способов использования LLM на формирование объективных показателей креативности и субъективного восприятия творческого процесса.

Противоречивое влияние использования LLM на актуализацию креативного потенциала студентов может быть скорректировано ее применением в качестве «своевременной подсказки» после возникновения «интеллектуального тупика» или «эмоциональной фрустрации» (Матюшкина, Кунашенко, 2021; Кунашенко, Матюшкина, 2023). Этот тупик возникает всегда в том случае, когда привычные и известные схемы и способы решения проблемы не дают нужного результата.

Такой подход предполагает использование парадоксальной стратегии актуализации креативности – от сложного к простому – в противовес традиционному принципу – от простого к сложному.

В перспективе для реализации креативной стратегии лучше начинать с задачи, требующей кардинального расширения поля сознания студента, к которому он, как правило, не готов. Но если возникающая при этом интеллектуальная фрустрация ведет не просто к растерянности, но и к расширению поля поисковой активности, то чуть менее необычная, но также нестандартная задача получает большую вероятность решения, становясь при этом подсказкой для решения первой основной задачи (Нелюбин, 2024).

Приведем пример, используемый нами на обычном занятии. Задача 1. Собрать из шести равных непересекающихся отрезков три четырехугольника. После чувствительной паузы общего недоумения предлагается следующая задача. Задача 2. Собрать из шести равных непересекающихся отрезков четыре треугольника. С большой вероятностью кто-то из студентов

догадывается и показывает, как это делается. А уже после этого почти всегда находится кто-то, кто понимает, как решать задачу 1.

Предполагаем, что повышение эффективности использования LLM весьма вероятно в стратегиях подобного рода. При этом не менее, а может и более важно в таком направлении строить стратегии диалога и конкуренции интеллектов – искусственного и естественного. Они будут уменьшать опасность деградации творческого воображения у студентов как активных пользователей цифровых инструментов и стимулировать пробуждение креативной интуиции.

Литература

- Амиров, Р. А., Билалова, У. М. (2020). Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования. *Управленческое консультирование*, 3, 80–88. doi: 10.22394/1726-1139-2020-3-80-88
- Андрианова, Р. А. (2024). ChatGPT (модель ИИ): опыт взаимодействия по анализу результатов и выводов исследования проблемы киберагрессии. *Научно-педагогические исследования*, 1, 5–33. doi: 10.31249/scis/2024.01.01
- Бекиров, С. Н. (2022). Социально-философские проблемы внедрения в высшее образование искусственного интеллекта и искусственной жизни. *Проблемы современного педагогического образования*, 77(2), 49–53.
- Добрякова М. С., Фрумин И. Д. и др. (ред.) (2020). *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности*. М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
- Дружинин, В. Н. (2025). *Психология общих способностей: учебник для вузов*. М.: Юрайт.
- Елькина, Е. Л., Черокова, А. В. (2024). Алгоритм развития креативности в процессе профессиональной подготовки студентов. *Учебный эксперимент в образовании*, 1(109), 15–25. doi: 10.51609/2079-875X_2024_1_15
- Иванченко, И. С. (2023). Оценка перспектив применения искусственного интеллекта в системе высшего образования. *Science for Education Today*, 13(4), 170–194. doi: 10.15293/2658-6762.2304.08
- Ивахненко, Е. Н., Никольский, В. С. (2023). CHATGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? *Высшее образование в России*, 4, 9–22. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22
- Илюшин, Л. С., Торпашёва, Н. А. (2024). Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательной практики. *Ярославский педагогический вестник*, 3(138), 62–71. doi: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-62
- Кабрин, В. И. (2024). Интенсивный опыт пиковых переживаний в образовательных практиках. *Сибирский психологический журнал*, 92, 157–164. doi: 10.17223/17267080/92/9
- Константинова, Л. В., Ворожихин, В. В., Петров, А. М., Титова, Е. С., Штыхно, Д. А. (2023). Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы. *Открытое образование*, 27(2), 36–48. doi: 10.21686/1818-4243-2023-2-36-48
- Костюкович, Е. Ю. (2023). Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе. *Современное педагогическое образование*, 1, 492–496.
- Котлярова, И. О. (2022). Технологии искусственного интеллекта в образовании. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование. Педагогические науки*, 14(3), 69–82. doi: 10.14529/ped220307
- Кунашенко, М. И., Матюшкина, А. А. (2023). Динамика интеллектуальной уверенности в решении проблемных задач. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 46(3), 98–119. doi: 10.11621/LPJ-23-29

- Матюшкина, А. А., Кунашенко, М. И. (2021). Условия эффективности подсказок в решении проблемных задач художественного и научного содержания. *Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития*, 10(1), 62–72. doi: 10.18500/2304-9790-2021-10-1-62-72
- Нелюбин, Н. И. (2024). Методы исследования мышления в трансперспективе становления отечественной психологии. *Психология человека в образовании*, 6(3), 349–361. doi: 10.33910/2686-9527-2024-6-3-349-361
- Перикова, Е. И., Бызова, В. М. (2022). Факторная структура русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность». *Культурно-историческая психология*, 18(2), 116–126. doi: 10.17759/chp.2022180213
- Славянов, А. С. (2019). Технологии искусственного интеллекта в образовании как фактор повышения качества человеческого капитала. *Экономика и бизнес: теория и практика*, 7, 156–159.
- Ушаков, Д. В. (2024). Технологии искусственного интеллекта в психологии. *Экспериментальная психология*, 17(4), 182–189. doi: 10.17759/exppsy.2024170412
- Шефиева, Э. Ш., Исаева, Т. Е. (2020). Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам). *Общество: социология, психология, педагогика*, 10(78), 84–89. doi: 10.24158/spp.2020.10.15

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 21.03.2025 г.; принята 17.04.2025 г.

Кабрин Валерий Иванович – профессор кафедры психологии личности Томского государственного университета, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: kabrin@list.ru

Галажинский Эдуард Владимирович – ректор Томского государственного университета, академик РАО, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: rector@tsu.ru

Фещенко Артем Викторович – начальник отдела разработки и коммерциализации цифровых решений Центра технологического и исследовательского сопровождения Института дистанционного образования, старший преподаватель кафедры гуманитарных проблем информатики философского факультета Томского государственного университета.

E-mail: fav@ido.tsu.ru

Мацута Валерия Владимировна – декан факультета психологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук.

E-mail: matsutavv@mail.ru

Барч Светлана Ивановна – старший лаборант кафедры психотерапии и психологического консультирования Томского государственного университета.

E-mail: transart016@mail.ru

Иванова Арина Сергеевна – заведующая учебно-научной лабораторией непрерывного образования Центра технологического и исследовательского сопровождения Института дистанционного образования Томского государственного университета.

E-mail: ivanova_as@ido.tsu.ru

For citation: Kabrin, V. I., Galazhinsky, E. V., Feshchenko, A. V., Matsuta, V. V., Barch, S. I., Ivanova, A. S. (2025). The Impact of Large Language Models (LLms) Like Chatgpt on Student Creativity. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 96, 26–45. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/2

The Impact of Large Language Models (LLMs) Like Chatgpt on Student Creativity

V.I. Kabrin¹, E.V. Galazhinsky¹, A.V. Feshchenko¹,
V.V. Matsuta¹, S.I. Barch¹, A. S. Ivanova¹

¹ Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

Introduction. The active integration of generative artificial intelligence systems into the field of education and the mixed results of their use in the socio-humanitarian sphere raise questions about the quality of their impact on creativity as a universal competency of personal productivity. This study focuses on exploring the influence of large language models (LLMs), such as ChatGPT, on student creativity. **Objective.** To examine the impact of LLMs (ChatGPT) on student creativity in solving academic tasks from the perspective of objective assessment and subjective self-evaluation of its manifestation. **Materials and Methods.** The sample consisted of two groups of first-year philosophy students – an experimental group (EG) and a control group (CG), each comprising of 30 students. Both groups completed four creative tasks as part of their academic coursework; the EG used LLMs (ChatGPT) for idea generation and information retrieval, while the CG did not use LLMs. The results were assessed using five creativity criteria based on J.P. Guilford and E.P. Torrance's models (uniqueness, non-obviousness, novelty of approach, transformation, and quantity of ideas), a "Self-Assessment of Creativity" questionnaire with open-ended questions, and the MAI-32 "Metacognitive Awareness Inventory" test. Qualitative analysis was conducted using content analysis; statistical processing was performed using variance analysis; and effect sizes (Cohen's d and Hedges' g) were calculated to assess the significance of differences. **Results.** The hypothesis that LLMs positively influence student creativity was not supported. Objective assessment showed higher creativity results in the CG, which did not use LLMs. Moreover, in two tasks, a significant negative effect was observed, possibly due to fixation on the technique of working with the tool. Paradoxically, subjective self-assessment of creativity was statistically significantly higher in the EG, which used LLMs, resembling a "placebo effect," as the process of working with LLMs was perceived as more creative and productive at the self-perception level, despite objectively lower results. **Conclusion.** The active imagination of students without the use of LLMs yields objectively higher results across all creativity criteria and induces critical self-reflection. To enhance the effectiveness of LLMs, it is advisable to introduce them as a "timely prompt" only after intellectual and emotional frustration arises, which will stimulate the awakening of creative intuition.

Keywords: artificial intelligence; creativity; self-assessment; creativity criteria; metacognitive awareness; prompt

References

- Amirov, R. A., & Bilalova, U. M. (2020). Perspektivy vnedreniya tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v sfere vysshego obrazovaniya [Prospects for the implementation of artificial intelligence technologies in higher education]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*, 3, 80–88. doi: 10.22394/1726-1139-2020-3-80-88
- Andrianova, R. A. (2024). ChatGPT (model' II): opyt vzaimodeystviya po analizu rezul'tatov i vyvodov issledovaniya problemy kiberagressii [ChatGPT (AI model): experience of interaction in analyzing the results and conclusions of a study on the problem of cyber aggression]. *Naukovedcheskie issledovaniya*, 1, 5–33. doi: 10.31249/scis/2024.01.01

- Bekirov, S. N. (2022). Sotsial'no-filosofskie problemy vnedreniya v vysshee obrazovanie iskusstvennogo intellekta i iskusstvennoy zhizni [Social and philosophical problems of the introduction of artificial intelligence and artificial life in higher education]. *Problemy sovremennoy pedagogicheskogo obrazovaniya*, 77(2), 49–53.
- Bell, R., & Bell, H. (2023). Entrepreneurship Education in the Era of Generative Artificial Intelligence. *Entrepreneurship Education*, 6, 229–244. doi: 10.1007/s41959-023-00099-x
- Dobryakova, M. S., Frumin, I. D. et al. (Eds.) (2020). *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal Competencies and New Literacy: From Slogans to Reality]. Moscow: HSE.
- Druzhinin, V. N. (2025). *Psikhologiya obshchikh sposobnostey* [Psychology of General Abilities]. Moscow: Yurayt.
- Elkina, E. L., & Cherkova, A. V. (2024). Algoritm razvitiya kreativnosti v protsesse professional'noy podgotovki studentov [An algorithm for the development of creativity in the process of professional training of students]. *Uchebnyy eksperiment v obrazovanii*, 1(109), 15–25. doi: 10.51609/2079-875Kh_2024_1_15
- Gillani, N., Eynon, R., Chiabaut, C., & Finkel, K. (2023). Unpacking the “Black Box” of AI in Education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 99–111. doi: 10.48550/arXiv.2301.01602
- Ilyushin, L. S., & Torpasheva, N. A. (2024). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta kak resurs transformatsii obrazovatel'noy praktiki [Artificial Intelligence Technologies as a Resource for Transforming Educational Practice]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*, 3(138), 62–71. doi: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-62
- Ivakhnenko, E. N. & Nikolskiy, V. S. (2023). CHATGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugroza ili tsenny resurs? [CHATGPT in Higher Education and Science: A Threat or a Valuable Resource?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 4, 9–22. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22
- Ivanchenko, I. S. (2023). Otsenka perspektiv primeneniya iskusstvennogo intellekta v sisteme vysshego obrazovaniya [Assessing the prospects of using artificial intelligence in the higher education system]. *Science for Education Today*, 13(4), 170–194. doi: 10.15293/2658-6762.2304.08
- Jürgen, R., Samson, T., & Shannon, T. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 342–363. doi: 10.37074/jalt.2023.6.1.9
- Kaban, A., & Stachowicz-Stanusch, A. (2023). *Empowering Education: Exploring the Potential of Artificial Intelligence*. ISTES Organization.
- Kabrin, V. I. (2024). Intensivnyy opyt pikovykh perezhivaniy v obrazovatel'nykh praktikakh [Intensive Peak Experiences in Educational Practices]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 92, 157–164. doi: 10.17223/17267080/92/9
- Konstantinova, L. V., Vorozhikhin, V. V., Petrov, A. M., Titova, E. S., & Shtykhno, D. A. (2023). Generativnyy iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: diskussii i prognozy [Generative Artificial Intelligence in Education: Discussions and Forecasts]. *Otkrytoe obrazovanie*, 27(2), 36–48. doi: 10.21686/1818-4243-2023-2-36-48
- Kostyukovich, E. Yu. (2023). Primenenie iskusstvennogo intellekta v obuchenii angliyskomu yazyku v vuze [Artificial Intelligence in Teaching English at a University]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 1, 492–496.
- Kotlyarova, I. O. (2022). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii [Artificial Intelligence Technologies in Education]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*, 14(3), 69–82. doi: 10.14529/ped220307
- Kunashenko, M. I., & Matyushkina, A. A. (2023). Dinamika intellektual'noy uverenosti v reshenii problemnykh zadach [Dynamics of Intellectual Confidence in Solving Problem-Based Tasks]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya*, 46(3), 98–119. doi: 10.11621/LPJ-23-29

- Matyushkina, A. A., & Kunashenko, M. I. (2021). Usloviya effektivnosti podskazok v reshenii problemnykh zadach khudozhestvennogo i nauchnogo sodержaniya [Conditions for the Effectiveness of Hints in Solving Problem-Based Tasks of Artistic and Scientific Content]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 10(1), 62–72. doi: 10.18500/2304-9790-2021-10-1-62-72
- Mollick, E., & Mollick, L. (2022). New Modes of Learning Enabled by AI Chatbots: Three Methods and Assignments. *SSRN Electronic Journal*. doi: 10.2139/ssrn.4300783
- Nelyubin, N. I. (2024). Metody issledovaniya myshleniya v transspektive stanovleniya otechestvennoy psikhologii [Methods for Studying Thinking in the Transpective of the Formation of Domestic Psychology]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii*, 6(3), 349–361. doi: 10.33910/2686-9527-2024-6-3-349-361
- Perikova, E. I., & Byzova, V. M. (2022). Faktornaya struktura russkoyazychnoy versii oprosnika “Metakognitivnaya vklyuchennost' v deyatelnost'” [Factor Structure of the Russian-Language Version of the Metacognitive Involvement in Activity Questionnaire]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 18(2), 116–126. doi: 10.17759/chp.2022180213
- Schönberger, M. (2023). ChatGPT in Higher Education: The Good, The Bad, and The University. *9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23) June 19–22, 2023, Valencia, Spain*, 331–338. doi: 10.4995/HEAd23.2023.16174
- Shefiyeva, E. Sh., & Isaeva, T. E. (2020). Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom protsesse vysshikh uchebnykh zavedeniy (na primere obucheniya inostrannym yazykam). *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 10(78), 84–89. doi: 10.24158/spp.2020.10.15
- Slavyanov, A. S. (2019). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii kak faktor povysheniya kachestva chelovecheskogo kapitala [Artificial Intelligence Technologies in Education as a Factor in Improving the Quality of Human Capital]. *Ekonomika i biznes: teoriya i praktika*, 7, 156–159.
- Ushakov, D. V. (2024). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v psikhologii [Artificial Intelligence Technologies in Psychology]. *Ekspert'naya psikhologiya*, 17(4), 182–189. doi: 10.17759/exp.2024170412

Received 21.03.2025; Accepted 17.04.2025

Valery I. Kabrin – Professor, Department of Personality Psychology, Tomsk State University, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: kabrin@list.ru

Eduard V. Galazhinsky – Rector of Tomsk State University, Full Member of the Russian Academy of Education, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: rector@tsu.ru

Artem V. Feshchenko – Head of the Department for the Development and Commercialisation of Digital Solutions, Centre for Research and Technological Support, Institute of Distance Education, Senior Lecturer, Department of Humanitarian Problems of Informatics, Faculty of Philosophy, Tomsk State University.

E-mail: fav@ido.tsu.ru

Valeriya V. Matsuta – Dean of the Faculty of Psychology, Tomsk State University, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: matsutavv@mail.ru

Svetlana I. Barch – Senior Lab Assistant, Department of Psychotherapy and Psychological Counselling, Tomsk State University.

E-mail: transart016@mail.ru

Arina S. Ivanova – Head of the Study and Research Laboratory of Continuing Education, Centre for Research and Technological Support, Institute of Distance Education, Tomsk State University.

E-mail: ivanova_as@ido.tsu.ru

УДК 159.9.072

РАЗРАБОТКА И СТАНДАРТИЗАЦИЯ ОПРОСНИКА «ОТНОШЕНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ К ТЕХНОЛОГИЯМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА»

И.А. Филенко¹, С.В. Моисеев¹

¹ Томский государственный университет, Россия, 634050, Томск, пр. Ленина, 36

Резюме

Исследования психологических аспектов взаимодействия человека с инновационными технологиями позволяют успешно решать ряд проблем, возникающих при их имплементации в повседневную социальную практику. Однако методы изучения отношения пользователей к системам искусственного интеллекта разработаны недостаточно. Цель исследования – разработка и стандартизация опросника «Отношения пользователя к технологиям искусственного интеллекта». В исследовании приняли участие 518 человек, жители г. Томска и Сибирского региона (18,9% мужчины, средний возраст 21,4 года). Эксплораторный факторный анализ выделил два фактора (45,1% дисперсии): Эффективность взаимодействия с технологиями ИИ (5 пунктов, альфа Кронбаха $\alpha = 0,766$; композитная надежность $CR = 0,823$); Эмоциональное отношение к технологиям ИИ (5 пунктов, $\alpha = 0,764$; $CR = 0,795$). Общая шкала опросника Принятия технологий ИИ характеризуется высокой надежностью (10 пунктов, $\alpha = 0,835$; $CR = 0,895$). С помощью конфирматорного факторного анализа определены хорошие значения индексов пригодности модели: $RMSEA = 0,034$; $SRMR = 0,043$; $CFI = 0,997$; $TLI = 0,997$. Исследование валидности шкал апробируемого опросника показало, что они согласуются с близкими по содержанию конструктами, измеряемыми методиками: шкала общей самооффективности (М. Jegusalem, R. Schwarzer, адаптация В. Ромека); шкала самооценки инновативных качеств личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко); шкала интеллектуальной оценки риска G. Старого и соавт. (адаптация Т.В. Корниловой, Е.М. Павловой); опросник отношения к технологиям для подростков и родителей (Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Расказова, Е.А. Дорохов); методика оценки технофобии / технофилии (М. Martínez-Córcoles, M. Teichmann, M. Murdvee, адаптация Е.А. Дорохова, А.Н. Гусева); шкала метакогнитивной регуляции трудных жизненных ситуаций (И.А. Филенко, С.А. Богомаз). Обнаружено, что методика обладает дискриминативной способностью, связанной с выявлением различий между мужчинами и женщинами по шкалам: Эмоциональное отношение ($p < 0,05$); Принятие ($p < 0,1$). Полученные результаты позволяют рекомендовать к использованию апробированный опросник для изучения отношения пользователей цифровых технологий к системам искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект; цифровые технологии; пользователь ИИ; принятие ИИ; эмоциональное отношение; технофобия; технофилия; психологический тест; конфирматорный анализ; валидность

Введение

Ближайшие перспективы интенсивного развития человечества связаны с инновационными технологиями, среди которых искусственный интеллект (ИИ), представленный в различных ипостасях цифрового мира (чат-боты; экспертные приложения для медицины, кибербезопасности, финансовой сферы; информационные системы для принятия управленческих решений, научных исследований и образования; нейросетевые технологии для навигации; цифровые решения управления сложными производственными и транспортными комплексами; цифровые помощники для создания нового контента, используемые дизайнерами, блогерами и др.), занимает одно из центральных мест в обновлении современных социальных практик (Абдрахманова и др., 2022; Шишаев, Пимешков, Никонорова, Ломов, 2023; Каменева, 2024; Тыров, 2024; Sullivan, Kelly, McLaughlan, 2023; Butson, Spronken-Smith, 2024; Tielman, Suarez-Figueroa, Jonsson, Neerinx, Siebert, 2024; Zaidan, Ibrahim, 2024). Использование нейросетевых приложений доказало свою эффективность в крупных организациях и позволило оптимизировать ряд традиционных социальных технологий, однако многие вопросы, связанные с человеческим фактором (прежде всего вопросы этики, права, конфиденциальности личной информации, асимметричности информационных взаимодействий, безопасности пользователей, доверия к цифровым технологиям), сопровождающие широкое внедрение ИИ-решений в социальную практику, остаются слабо изученными (Лобачёва, Соболев, 2021; Лукичев, Чекмарев, 2023; Galaz et al., 2021; Hofeditz, Mirbabaie, Ortmann, 2023).

Для успешного практического применения рядовыми пользователями технологии ИИ должны удовлетворять некоторым человекомерным критериям: быть понятными с точки зрения управления, безопасными, предсказуемыми в использовании и полезными. В реальной жизни субъективная оценка этих критериев людьми отражается в их отношениях к цифровым инновациям, в частности в позитивных (либо негативных) эмоциях, связанных с возможной имплементацией данных технологий для решения задач повседневной жизнедеятельности. Такие отношения влияют на формирование доверия к ИИ и определяют дальнейшую поведенческую активность: будет ли она направлена на принятие и практическое применение новых цифровых систем или на избегание их использования в социальных практиках. Предельный случай отказа от инновативных технологий – сопротивление инновациям (Резникова, Бочкова, 2017; Четверикова, 2018; Claudy, Garcia, O'Driscoll, 2015; Joachim, Spieth, Heidenreich, 2018). Противоположный полюс, связанный с позитивным отношением к инновациям, определяется характеристикой инновативности, которая в концепции изучения инновационного потенциала личности В.Е. Клочко и Э.В. Галажинского представляет собой «...интегральную (системную) характеристику, включающую в себя две основные составляющие, обуславливающие инициацию (порождение) инновационного поведения: инновационный потенциал личности и мотивационную готовность к инновационному пове-

дению» (Клочко, Галажинский, 2009, с. 195). Исследования инновативности и инновационного потенциала личности активно проводятся в отечественной и зарубежной психологии на протяжении последних 20 лет (Клочко, Галажинский, 2009; Клочко, Краснорядцева, Мацуга, Подойнищина, Стариченко, Чучалова, 2013; Лебедева, Бушина, 2015; Атаманова, Богомаз, 2018; Шишкина, 2019; Makkonen, Johnston, Javalgi, 2016; Vogers, Foss, Lyngsie, 2018 и др.). Разработаны опросники оценки интегральных личностных характеристик, связанных с инновационным поведением человека: «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (Лебедева, Таттарко, 2009), Опросник «Психологическая готовность к инновационной деятельности», авторы В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева (Клочко и др., 2013); «Семантический дифференциал для оценки инновационной активности личности» (Шишкина, 2019) и др.

В последнее десятилетие исследователями выделяется также категория «отношения к инновационным технологиям», которая расширяет понятие инновативности, включая в него оценку конкретных новых технологий, с которыми человек имеет возможность потенциально взаимодействовать в современном мире. Пристальное внимание к этому концепту связано с тем, что в научном мире формируется новое понимание глобальной стратегии развития человечества в современных условиях, которое отражено в теории «акселерационизма». Данный подход акцентирует внимание на непрерывном ускорении развития современной техногенной цивилизации, которое ведет к многократному росту новой информации и массовому возникновению инновационных технологий. В таких условиях человеку становится все труднее приспосабливаться к инновациям в силу ограниченности его психологических и психофизиологических ресурсов. Соответственно, возрастает потребность в гуманитарной экспертизе данных технологий, по результатам которой возможна их корректировка в направлении максимальной совместимости с личностными характеристиками человека. Участниками подобной экспертизы могут быть либо квалифицированные эксперты, с которыми эффективно проведение фокус-групп по определенным проблемным темам, либо неквалифицированные эксперты, для которых более полезна работа с опросниками, отражающими различные аспекты отношения человека к современным инновациям.

Понятие «отношения» является фундаментальным для современной психологии, оно было введено и глубоко проанализировано в трудах отечественного психолога А.Ф. Лазурского, который отмечал важнейшую роль данного концепта для описания интрапсихических процессов в контекстах взаимосвязей простых душевных качеств, их включенности в сложные психические явления, а также в связи с возможными взаимодействиями субъекта с объективным миром, в котором человек реализует свое поведение и деятельность. В своих работах, посвященных построению психологической типологии личности на основе адаптивной парадигмы, А.Ф. Лазурский использовал категорию «отношения» также для описания направленности человека, характеризующей его взаимодействия с людьми, пред-

метами, ситуациями окружающего мира, сферами социальной реальности (Лазурский, 2001).

В современных подходах к изучению отношения субъекта к инновационным технологиям в конструкте, который описывает данное понятие, выделяют поведенческий, когнитивный, мотивационный, эмоциональный и некоторые другие компоненты. Они могут быть операционализированы через ряд дополнительных характеристик. На основе данной методологии были разработаны отечественные методики, в частности:

– опросник «Отношения к технологиям для подростков и родителей» (Солдатова, Нестик, Рассказова, Дорохов, 2021), включающий 19 пунктов и 4 шкалы: Открытость и энтузиазм в использовании технологий – технофилия; Осознанное использование технологий – технорационализм; Трудности в освоении и использовании технологий – технофобия; Социальная опасность технологий – технопессимизм;

– опросник «Принятие информационных технологий» (Калиниченко, Величковский, Аббакумов, 2021) – 30 пунктов, который оценивает отношение человека к информационным технологиям по двум шкалам: Воспринимаемая полезность; Воспринимаемая простота использования;

– опросник «Методика оценки технофобии / технофилии» (Martínez-Córcoles, Teichmann, Murdvee, 2017, адаптация Дорохова, Гусева, 2023), состоящий из 30 пунктов и измеряющий три показателя для шкалы «Технофобия» (Физиологические переживания, Сложности в освоении технологий, Избегание новых устройств и технологий) и три показателя для шкалы «Технофилия» (Техноэнтузиазм, Технозависимость, Технорепутация);

– методика «Отношение к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ)» (Новикова, Бычкова, 2024), состоящая из 36 утверждений, формирующих общую шкалу отношения к ЦОТ и три подшкалы (Эмоциональный компонент, Когнитивный компонент, Поведенческий компонент).

Зарубежные исследователи также разработали ряд методик, позволяющих оценивать отношение пользователей к цифровым технологиям в целом и к системам, функционирующим на основе алгоритмов ИИ. Изучение психологических аспектов принятия ИИ человеком становится важным фактором, способствующим улучшению коммуникационных взаимодействий в диаде пользователь–ИИ и определяющим эффективность итоговых решений, формируемых в результате совместной деятельности, осуществляемой данной диадой. Поэтому и разработчикам систем ИИ, и организациям, которые данные технологии включают в активное использование, важно измерять и изменять отношение пользователей к ИИ в направлении повышения доверия людей к данным разработкам, поскольку при этом происходит перестройка поведенческих намерений и деятельности, связанной с современными цифровыми технологиями (Vasiljeva, Kreituss, Lulle, 2021).

Прикладные задачи высокотехнологичного, интенсивного и успешного развития нашего общества связаны с необходимостью широкого использования новых технологий ИИ в образовании и других сегментах социальных

практик. Это предполагает, в свою очередь, корректный учет человеческого фактора, в частности установок пользователей, их отношений к данным технологиям, что позволит в дальнейшем совершенствовать системы ИИ, а также развивать личностные качества и компетенции людей для более эффективных взаимодействий с ними. Поэтому создание опросника для оценки отношения человека к технологиям ИИ и его практическое использование могут оказать существенную помощь в имплементации инновационных цифровых технологий в современную жизнь.

Поскольку в отечественной практике методики оценки отношения пользователей к технологиям ИИ практически отсутствуют, а специфика взаимодействия с данными цифровыми решениями отличается от особенностей взаимодействия пользователей с традиционными компьютерными технологиями, целью настоящего исследования стала разработка опросника отношения человека к системам искусственного интеллекта. При создании опросника мы опирались на следующие концепции, которые используются при анализе отношений человека к новым цифровым технологиям: теорию использования и удовлетворения (U&G) (Katz, Blumler, Gurevitch, 1973); теорию обоснованных действий (TRA) (Fishbein, Ajzen, 1975); модель принятия технологии (TAM) (Davis, 1989). Для операционализации исследуемых переменных в конструкте отношения к технологиям ИИ мы выбрали две группы предикторов: первая группа характеризует эмоциональный модус отношения пользователя в континууме характеристик позитивные–негативные эмоции, связанные с данными технологиями; вторая группа отражает поведенческие показатели, связанные с активностью человека при взаимодействии с технологиями ИИ, с вовлеченностью субъекта во взаимодействия с подобными технологиями, его эффективностью в решении задач жизнедеятельности при использовании нейросетевых платформ. Когнитивные переменные, связанные с оценкой технологий ИИ, не вошли в апробируемый нами опросник, их включение предполагает дальнейшее развитие нашего исследования в обозримой перспективе.

Материалы и методы исследования

Для валидизации апробируемого опросника применялись следующие методики: «Шкала общей самоэффективности» (M. Jerusalem, R. Schwarzer, 1986, адаптация В. Ромека, 1996); «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (СИКЛ; авторы Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко, 2009), включающая шкалы Креативность, Риск, Ориентация на будущее, Общая шкала инновативности; «Шкала интеллектуальной оценки риска» (ШИОР, Subjective Risk Intelligence Scale; авторы G. Craparo, P. Magnano, A. Paolillo et al., 2018, адаптация Т.В. Корниловой, Е.М. Павловой, 2020), в которую включены показатели Эффективность принятия решений, Неприятие неопределенности, Воображение, Уязвимость к эмоциональному стрессу; «Опросник отношения к технологиям для подростков и родителей» (Г.У. Солдатова,

Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.А. Дорохов, 2021), в нашем исследовании использовалась только шкала Технопессимизм; опросник «Методика оценки технофобии / технофилии» (М. Martínez-Córcoles, М. Teichmann, М. Murdvee, 2017, адаптация Е.А. Дорохова, А.Н. Гусева, 2023), в текущее исследование была включена только шкала Техноэнтузиазм; «Шкала метакогнитивной регуляции трудных жизненных ситуаций» (МиРТЖС; авторы И.А. Филленко, С.А. Богомаз, 2024), в настоящем исследовании использовались две шкалы – Самоконтроль поведения и Контроль тревожности. Статистический анализ результатов исследования проводился в программе jasp 0.16.4.

Выборка исследования включала 518 человек (98 мужчин, 420 женщин), средний возраст $21,41 \pm 5,78$ лет, 95% – студенты вузов Томска и Сибирского региона.

При создании опросника отношения к ИИ были реализованы следующие этапы работы.

Подготовительный этап (декабрь 2023 г. – январь 2024 г.): эксперты, ранее неоднократно работавшие с цифровыми технологиями, включающими ИИ, описали возможные преимущества и недостатки данных технологий на уровне конкретных кейсов. В качестве экспертов выступали преподаватели и студенты магистратуры Факультета психологии НИ ТГУ.

На этапе предварительной разработки структуры опросника (февраль–апрель 2024 г.) было сформулировано 42 утверждения, характеризующих позитивные и негативные аспекты восприятия людьми технологий ИИ, а также поведенческие характеристики, связанные с успешным и неуспешным взаимодействием человека и ИИ. На основе обсуждения этих утверждений был создан первичный вариант опросника, включивший 34 пункта. Для ответов респондентов, связанных с утверждениями, была выбрана 5-балльная шкала Лайкерта со следующими градациями: 1 балл – Не согласен; 2 балла – Скорее не согласен; 3 балла – Затрудняюсь с ответом; 4 балла – Скорее согласен; 5 баллов – Полностью согласен.

По результатам анализа данных полевого исследования (сентябрь–октябрь 2024 г.), выполненного на небольшой группе респондентов (72 человека), из структуры опросника было удалено 7 пунктов.

Этап основного эмпирического исследования (ноябрь 2024 г. – февраль 2025 г.) включал опрос респондентов (518 человек) с использованием апробируемой формы опросника (27 пунктов) и приведенных выше тестов, которые использовались для оценок его валидности. Опрос респондентов проводился как с помощью онлайн-формы (246 человек), так и с использованием бланков (272 человека) – при непосредственном взаимодействии с участниками исследования.

На заключительном этапе выполнялся статистический анализ данных (эксплораторный и конфирматорный факторный анализ, анализ надежности шкал, определение первичных статистик для итоговых шкал, использование корреляционного анализа и критериев различия и др.), его результаты приведены ниже.

Результаты исследования

По данным, полученным для выборки 201 человека, с помощью эксплораторного факторного анализа с косоугольным вращением (промакс) было выделено несколько основных моделей 1-го порядка, отличающихся числом факторов: одна 4-факторная (модель 1), две 3-факторные (модели 2 и 3), две 2-факторные (модели 4 и 5), а также однофакторное решение (модель 6). Модели различались и количеством удаленных пунктов, исключение которых проводилось, если пункты равномерно нагружали несколько факторов либо имели по ним факторные нагрузки менее 0,4.

Далее выполнялся анализ структурных характеристик вариантов опросника с помощью конфирматорного факторного анализа (по данным для выборки 317 человек). При сравнении моделей использовались индексы оценки их точности: CFI, TLI, SRMR, RMSEA, RMSEA 90% CI Lower, Uppr и др. На этом этапе также рассчитывались показатели надежности шкал (значения α Кронбаха, ω Мак-Дональда, композитной надежности CR) по всей выборке 518 человек. В результате для дальнейшего анализа были оставлены только две модели: № 3 (3-факторная, 12 пунктов) и № 5 (2-факторная, 10 пунктов), обладающие наилучшими значениями индексов пригодности, основные характеристики которых приведены в табл. 1. В данную таблицу включено два варианта модели 5: 5а (одноуровневая модель с коррелированными факторами) и 5б (двухуровневая модель с фактором 2-го порядка).

Таблица 1

Основные характеристики индексов пригодности наилучших моделей (№ 3 и № 5) и надежности входящих в них шкал (значения α Кронбаха, ω Мак-Дональда, композитной надежности CR)

Модели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Индексы пригодности моделей		
	№ пунктов; α Кронбаха; ω Мак-Дональда; CR	№ пунктов; α Кронбаха; ω Мак-Дональда; CR	№ пунктов; α Кронбаха; ω Мак-Дональда; CR	CFI; TLI	SRMR; RMSEA (RMSEA 90% CI Lower; Upper)	χ^2/df
Модель 3 (три фактора)	№ 8, 11, 15, 26; 0,731; 0,733; 0,797	№ 4, 5, 13, 22; 0,755; 0,767; 0,798	№ 7, 18, 20, 25; 0,864; 0,870; 0,888	0,997; 0,996	0,047; 0,042 (0,022; 0,059)	1,55
Модель 5а (два коррелированных фактора 1-го порядка)	№ 18, 7, 19, 11, 26 0,766; 0,766; 0,823	№ 21, 13, 5, 22, 4 0,764; 0,773; 0,795	—	0,998; 0,997	0,043; 0,032 (0,000; 0,055)	1,32
Модель 5б (два фактора 1-го порядка и фактор второго порядка)	№ 18, 7, 19, 11, 26 0,766; 0,766; 0,823	№ 21, 13, 5, 22, 4 0,764; 0,773; 0,795	№ 4, 5, 7, 11, 13, 18, 19, 21, 22, 26 0,835*; 0,838*; 0,895*	0,997; 0,997	0,043; 0,034 (0,000; 0,057)	1,36

Примечание. Нумерация пунктов в таблице соответствует их номерам в опроснике с 27 пунктами. Отмеченные знаками (*) показатели надежности для модели 5б в нижней строке таблицы относятся к общей шкале, включающей все 10 пунктов опросника

Из табл.1 следует, что модели 5а и 5б обладают лучшими характеристиками статистических показателей (CFI, TLI, SRMR, RMSEA, RMSEA 90% CI Lower, Upper, χ^2/df) в сравнении с моделью 3. Также большинство показателей надежности шкал моделей 5а и 5б превышают те же характеристики модели 3. Кроме того, в основные шкалы моделей 5а и 5б входит большее число пунктов в сравнении с моделью 3 (пять против четырех), что делает модели 5а и 5б более информативными и практичными в сравнении с альтернативным вариантом для прикладных исследований. Поэтому в качестве окончательного решения для описания структуры опросника были выбраны модели 5а и 5б. Сравнивая модели 5а и 5б, следует отметить, что вариант 5б с фактором второго порядка является более предпочтительным, поскольку включает также общую шкалу, объединяющую пункты двух входящих в нее факторов. Итоговая модель 5б практически не отличается по индексам пригодности от модели 5а, но также является в этом аспекте лучшей в сравнении с моделью 3, а ее характеристики по показателям надежности и индексам пригодности трактуются как хорошие и удовлетворяют современным психометрическим требованиям (Brown, 2015; Béland, Cousineau, Loye, 2017).

Ниже приведена факторная структура модели 5, которая соответствует ее вариантам 5а и 5б, полученная для выборки 201 человека в ходе эксплораторного факторного анализа с косоугольным вращением промакс (табл. 2). Значения критериев многомерной нормальности Бартлетта ($\chi^2 = 654,49$; $df = 45,0$; $p < 0,001$) и адекватности выборки Кайзера–Мейера–Олкина (MSA = 0,838) показали правомочность результатов данного этапа. На рис. 1 приведена итоговая факторная структура опросника (модель 5б) с фактором второго порядка, полученная по результатам конфирматорного факторного анализа по выборке 317 человек.

Таблица 2

Результаты эксплораторного факторного анализа (с использованием косоугольного вращения промакс) для модели 5 (варианты 5а и 5б), полученные по выборке (N = 201)

Пункты	Фактор 1	Фактор 2	Уникальность
Пункт 18	0,825	–	0,233
Пункт 7	0,606	–	0,502
Пункт 11	0,591	–	0,732
Пункт 19	0,589	–	0,674
Пункт 26	0,483	–	0,696
Пункт 13	–	0,767	0,483
Пункт 21	–	0,765	0,539
Пункт 5	–	0,582	0,543
Пункт 22	–	0,524	0,423
Пункт 4	–	0,485	0,668
Процент дисперсии	23,0	22,1	

Примечание. Факторные нагрузки менее 0,4 в таблице не приведены

Исходя из результатов эксплораторного и конфирматорного факторного анализа, можно дать качественное описание структуры шкал апробируемого опросника.

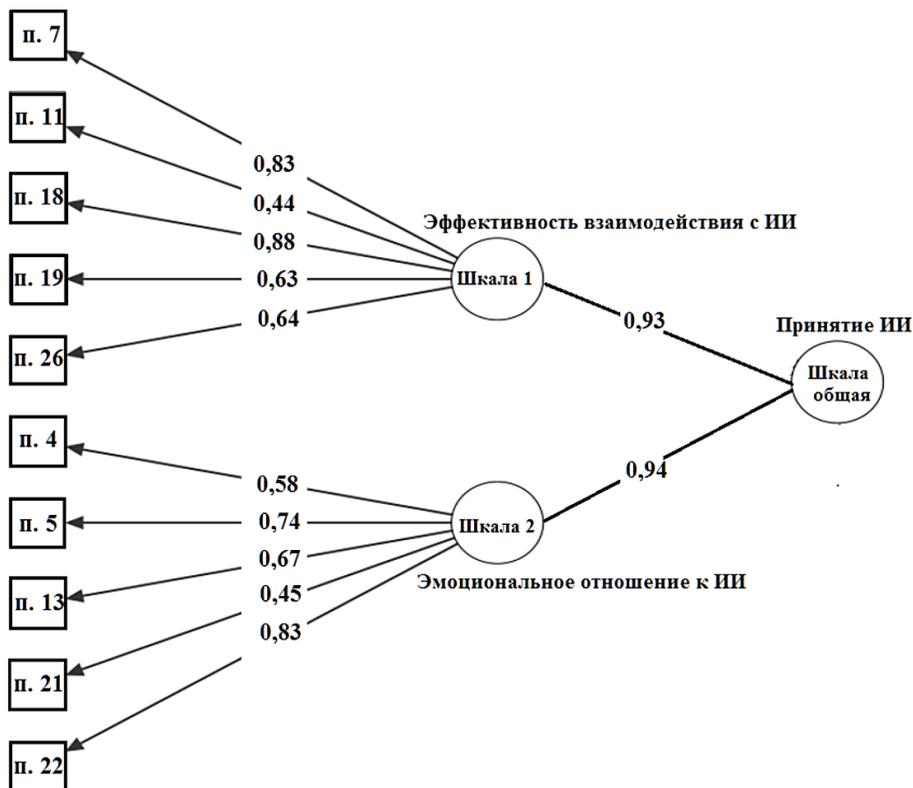


Рис. 1. Факторная структура опросника (модель 5б с фактором второго порядка), полученная для выборки 317 человек по результатам конфирматорного факторного анализа

Шкала 1, образованная пунктами 7, 11, 18, 19, 26 (номера утверждений приведены по апробируемому опроснику с 27 пунктами), получила название **Эффективность взаимодействия с технологиями ИИ (Эффективность взаимодействия)**. Она характеризует поведенческие аспекты взаимодействия человека с системами ИИ. Высокие значения по данной шкале характеризуют человека, который чувствует себя компетентным при взаимодействии с технологиями ИИ, работает с ними уверенно, осмысленно, готов активно их использовать для решения учебных, профессиональных и повседневных задач, считает, что технологии ИИ помогают ему достичь поставленных целей. Низкие значения для этой шкалы описывают человека, не обладающего достаточными компетенциями для решения задач с использованием ИИ, чувствующего себя неуверенно при взаимодействии с нейросетевыми технологиями, не готового к практическому их использованию для решения задач своей жизнедеятельности, предпочитающего традиционные методы достижения поставленных целей.

Шкала 2, включающая пункты 4, 5, 13, 21, 22, названа **Эмоциональное отношение к технологиям ИИ (Эмоциональное отношение)**. Высокие баллы по данной шкале (при подсчете баллов необходимо принимать во

внимание, что все пункты обратные) означают, что получивший их человек считает перспективным широкое применение технологий ИИ с точки зрения улучшения своей жизни и жизни других людей, оценивает проблемы, связанные с ИИ, как преходящие, а возможные позитивные результаты – как значимые, применение технологий ИИ не вызывает у него тревоги, страха либо других негативных эмоций, а также не создает новые трудности в его жизни, но расширяет возможности жизнеосуществления. Низкие баллы по данной шкале характерны для человека, который демонстрирует опасения относительно широкого применения ИИ в настоящем и обозримой перспективе, оценивает данные технологии как небезопасные, проявляет негативные эмоции – беспокойство, тревогу, страх в контекстах взаимодействия с технологиями ИИ, считает, что они создают новые проблемы в его жизни.

Общая шкала методики, представляющая собой среднеарифметическое значение баллов по всем пунктам, названа **Шкала принятия технологий ИИ (Принятие)**. Высокие баллы по данной шкале отмечаются у людей, которые видят позитивную перспективу и новые возможности в связи с широким использованием технологий ИИ в настоящем и в будущем для себя и других людей, настроены активно использовать данные технологии для решения различных задач своей жизнедеятельности, обладают нужными компетенциями для эффективного взаимодействия с системами ИИ, у которых присутствует уверенность при работе с подобными технологиями, отсутствуют страх или другие негативные эмоции, связанные с применением технологий ИИ. Низкие баллы, связанные с данной шкалой, описывают человека, который не видит перспективы для людей, связанной с развитием технологий ИИ, проявляет нерешительность и неумение при взаимодействиях с нейросетевыми технологиями, у которого возникают негативные эмоции по отношению к данным разработкам, который избегает их использовать для решения различных задач своего жизнеосуществления.

В табл. 3 представлены описательные статистики для общей группы респондентов ($N = 518$), мужчин ($N = 98$), женщин ($N = 420$) и значимость различий (U-критерий Манна–Уитни) по шкалам апробируемой методики (модель 5б) для групп мужчин и женщин. Применение непараметрического критерия различия связано с отклонением распределений по изучаемым шкалам от нормального распределения.

Результаты табл. 3 свидетельствуют о том, что по показателю Эффективность взаимодействия мужчины и женщины достоверно не различаются, хотя его средние значения для мужчин (3,61 балла) немного выше, чем для женщин (3,50 балла). По переменной Эмоциональное отношение обнаружены статистически значимые различия между группами мужчин (среднее 3,55 балла) и женщин (среднее 3,38 балла) на уровне $p < 0,05$, т.е. женщины в меньшей степени склонны доверять технологиям ИИ, видеть позитивные перспективы, связанные с их развитием, а также в большей степени, чем мужчины могут переживать негативные эмоции, связанные с восприятием данных технологий.

Описательные статистики (баллы), для общей группы респондентов (N = 518), мужчин (N = 98), женщин (N = 420) и значимость различий (U-критерий Манна-Уитни) по шкалам методики для групп мужчин и женщин (итоговая модель 5б)

Статистические показатели	Эффективность взаимодействия			Эмоциональное отношение			Принятие		
	Вся группа	Муж.	Жен.	Вся группа	Муж.	Жен.	Вся группа	Муж.	Жен.
Медиана	3,60	3,60	3,60	3,40	3,60	3,40	3,60	3,65	3,50
Среднее	3,52	3,61	3,50	3,42	3,55**	3,38**	3,47	3,58*	3,44*
Ст. отклонение	0,74	0,87	0,71	0,79	0,88	0,77	0,68	0,76	0,65
Асимметрия	-0,40	-0,42	-0,44	-0,40	-0,62	-0,37	-0,39	-0,52	-0,39
Ст. ошибка асимметрии	0,11	0,24	0,12	0,11	0,24	0,12	0,11	0,24	0,12
Эксцесс	0,01	-0,30	0,09	-0,26	0,11	-0,35	-0,26	-0,14	-0,29
Ст. ошибка эксцесса	0,21	0,48	0,24	0,21	0,48	0,24	0,21	0,48	0,24
Критерий Шапиро-Уилкса	0,98	0,97	0,98	0,98	0,96	0,98	0,98	0,97	0,98
p-значение критерия Шапиро-Уилкса	< 0,001	0,02	< 0,001	< 0,001	0,00	< 0,001	< 0,001	0,02	< 0,001
Минимум	1	1,2	1	1	1,2	1	1,3	1,6	1,3
Максимум	5	5	5	5	5	5	4,9	4,9	4,8

Примечание. Приведена значимость различий по шкалам методики между группами мужчин и женщин по критерию Манна-Уитни (* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$)

Средние значения общей шкалы опросника Принятие технологий ИИ – 3,58 балла (мужчины) и 3,44 балла (женщины) – различаются на уровне тенденции значимости $p < 0,1$ и свидетельствуют, что мужчины в большей степени, чем женщины, готовы позитивно воспринимать технологии ИИ и эффективно с ними взаимодействовать. Полученные результаты подтверждают положение авторов более раннего исследования (Carvajal, Franco, Isaksson, 2024) о том, что женщины демонстрируют более низкие показатели принятия ИИ.

Для проверки валидности шкал апробируемого опросника проводился корреляционный анализ его базовых характеристик с показателями дополнительных методик (по Спирмену, в силу отклонения распределений большинства показателей от нормального). Результаты этого этапа для выборки N=111 человек представлены в табл. 4.

Приведенные в табл. 4 результаты демонстрируют значимые корреляции между шкалами апробируемой методики и показателями дополнительных тестов. В частности, переменная Эффективность взаимодействия имеет наиболее высокие позитивные корреляции (с уровнем значимости $p < 0,001$) со шкалами Самоконтроль поведения, $r = 0,359$ (методика МиРТЖС), Эффективность принятия решений, $r = 0,398$ (методика ШИОР), Техноэнтузиазм, $r = 0,556$ (методика оценки технофобии / технофилии), Самоэффективность, $r = 0,357$ (шкала общей самоэффективности), а также высокому нега-

тивную корреляцию с переменной Технопессимизм, $r = -0,418$ ($p < 0,001$) (опросник отношения к технологиям для подростков и родителей).

Таблица 4

Коэффициенты корреляции по Спирмену между шкалами опросника и показателями дополнительных методик, N = 111

Показатели	Эффективность взаимодействия с ИИ	Эмоциональное отношение	Принятие
Самоконтроль поведения	0,359***	0,301**	0,36***
Контроль тревожности	0,125	0,192*	0,188*
Эффективность принятия решений	0,398***	0,358***	0,421***
Неприятие неопределенности	-0,208*	-0,293**	-0,282**
Воображение	0,23*	0,193*	0,242*
Техноэнтузиазм	0,556***	0,408***	0,537***
Технопессимизм	-0,418***	-0,528***	-0,532***
Креативность	0,199*	0,218*	0,236*
Риск	0,35***	0,276**	0,362***
Ориентация на будущее	0,327***	0,262**	0,327***
Иновативность общая	0,336***	0,284**	0,353***
Самозффективность	0,357***	0,261**	0,342***

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Шкала Эмоциональное отношение имеет наиболее высокую позитивную корреляцию со шкалой Техноэнтузиазм, $r = 0,408$ ($p < 0,001$), а также высокую негативную корреляцию с переменной Технопессимизм, $r = -0,528$ ($p < 0,001$).

Общая шкала Принятие имеет наиболее высокие позитивные корреляции ($p < 0,001$) со шкалами Самоконтроль поведения, $r = 0,360$, Эффективность принятия решений, $r = 0,421$, Техноэнтузиазм, $r = 0,537$, Риск, $r = 0,362$, а также высокую негативную корреляцию с переменной Технопессимизм, $r = -0,532$ ($p < 0,001$).

Отмеченные выше наиболее высокие корреляции шкал апробируемого опросника со шкалами методик, измеряющими характеристики Технопессимизма и Техноэнтузиазма, свидетельствуют о том, что показатель Эмоциональное отношение к технологиям ИИ апробируемой нами методики отражает контексты отношений к инновационным технологиям ИИ, связанные с их эмоциональными оценками, а показатель Эффективность взаимодействия характеризует прикладные аспекты взаимодействия человека с разработками ИИ, его мотивацию на практическое использование ИИ для решения различных задач, накопление им позитивного технологического опыта, отраженного в формировании определенных цифровых компетенций.

Обсуждение результатов

Анализ результатов исследования свидетельствует, что феномен, описывающий отношение человека к технологиям ИИ, имеет многомерную структуру, включающую когнитивный, эмоциональный, поведенческий,

мотивационный компоненты. Соответственно, конструкт, рассматриваемый в данной работе, хотя и не отражает возможной полноты и завершенности изучаемого феномена, однако выделяет два значимых для его понимания измерения:

– эффективность взаимодействия человека с технологиями ИИ, характеризующая компетентное, уверенное, осмысленное, целенаправленное поведение субъекта, взаимодействующего с технологиями ИИ, а также его готовность активно использовать их для решения учебных, профессиональных и повседневных задач;

– эмоциональное отношение к технологиям ИИ, отражающее модусы эмоционального восприятия личностью данных технологий и те возможные перспективы (а также проблемы), которые они могут нести людям.

Описанные выше шкалы опросника являются относительно независимыми и выделяют те психологические факторы, которые проявляются в различных аспектах отношения человека к технологиям ИИ. Структура изучаемого нами опросника показала свою устойчивость при ее изучении на разных выборках в возрастном диапазоне от 17 до 65 лет. Представленные в настоящей работе результаты свидетельствуют о достаточно точной оценке изучаемых психологических характеристик с помощью разработанного опросника, адекватность структуры которого подтверждена индексами соответствия. Шкалы апробируемой методики демонстрируют требуемые показатели валидности, а также надежности и дискриминативных возможностей, связанных с определением измеряемых показателей в различных социальных группах.

Компактность разработанного опросника позволяет успешно применять его для экспресс-диагностики отношения людей к технологиям ИИ в различных задачах профессиональной, образовательной и повседневной деятельности и самостоятельное психодиагностическое средство, и в батареях психологических тестов, разрабатываемых для изучения новых феноменов, возникающих при взаимодействии человека с цифровым миром.

Опросник отношения пользователя к технологиям искусственного интеллекта может быть полезен для определения особенностей их восприятия профессионалами при взаимодействии с конкретными технологиями ИИ в различных областях социальных практик (медицина, образование, безопасность, финансовая деятельность, транспорт и логистика, массмедиа и др.), а также для экспертных оценок эффективности конкретных систем ИИ. Также он может использоваться для сопровождения современных образовательных практик в школах и вузах, которые ориентированы на использование технологий ИИ (чат-боты, экспертные системы, системы адаптивного обучения, технологии виртуальной реальности и др.). Его применение в комплексе с дополнительными методиками позволяет выделить психологические факторы, связанные с принятием технологий ИИ, а также детализировать структурные характеристики цифровых компетенций, которые необходимы для успешной работы с современными цифровыми системами, поддерживаемыми ИИ.

Ограничения настоящего исследования связаны с тем, что конструкт отношения человека к технологиям ИИ является сложным системным образованием, и в условиях интенсивного совершенствования цифровых платформ и возникновения новых психологических эффектов, сопровождающих развитие молодых поколений в цифровом мире, могут изменяться его базовые измерения и характеристики. В частности, в дальнейшем необходимо дополнительно изучать особенности когнитивного компонента рассматриваемого конструкта. Существуют и ограничения, определяемые спецификой выборки исследования: большинство ее представителей (около 90%) – молодые люди возраста от 17 до 30 лет, и многие из них – жители Томской области, студенты университетов Томска; поэтому представляет интерес проведение более широких исследований, связанных с практическим использованием предложенного опросника, включающих представителей других социальных групп.

Заключение

В структуре конструкта отношения человека к технологиям искусственного интеллекта по результатам эксплораторного и конфирматорного факторного анализа было выделено два фактора: Эффективность взаимодействия с технологиями ИИ, Эмоциональное отношение к технологиям ИИ, а также общая шкала – Принятие технологий ИИ. Психометрические показатели апробируемого опросника удовлетворяют современным требованиям, предъявляемым к психологическим методикам, в частности к структурным характеристикам и одномоментной надежности разрабатываемых шкал. Валидность методики подтверждается результатами, свидетельствующими о согласованности ее показателей с теми, которые отражены в родственных по содержанию конструктах и тестах. Опросник обладает устойчивой структурой и обеспечивает необходимую точность измерений. Для него характерна дискриминативность, позволившая обнаружить статистически значимые различия при сравнении групп мужчин и женщин. Полученные в исследовании результаты позволяют рекомендовать к применению апробированный опросник «Отношения пользователя к технологиям искусственного интеллекта» для изучения особенностей восприятия и принятия нашими современниками технологий ИИ, которые с каждым днем все интенсивнее представлены в различных сферах социальной реальности.

Литература

- Абдрахманова, Г. И., Васильковский, С. А., Вишневский, К. О., Гершман, М. А., Гохберг, Л. М., и др. (2022). *Цифровая трансформация: ожидания и реальность: доклад к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г.* М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
- Атаманова И.В., Богомаз С.А. (2018). Инновативность современной молодежи и культурные факторы социально-экономического развития. В кн.: Т. А. Нестик, Ю. В. Ковалева (ред.). *Социальная и экономическая психология. Ч. 1: Состояние и перспективы исследований* (с. 281–288). М.: Ин-т психологии РАН.

- Дорохов, Е. А., Гусев, А. Н. (2023). Адаптация методик оценки технофобии и технофилии на русский язык. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 46(4), 9–21. doi: 10.11621/LPJ-23-48
- Калиниченко, Н. С., Величковский, Б. Б., Аббакумов, Д. Ф. (2021). Эмпирическая верификация русскоязычной версии опросника принятия информационных технологий. *Психологические исследования*, 14(78), 1–39.
- Каменева, Н. А. (2024). Использование искусственного интеллекта в высшем образовании. В кн.: В. В. Рубцов, М. Г. Сорокова, Н. П. Радчикова (ред.). *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024): сб. ст. V междунар. науч.-практ. конф.* (с. 374–386). М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ.
- Ключко, В. Е., Галажинский, Э. В. (2009). *Психология инновационного поведения*. Томск: Том. гос. ун-т.
- Ключко, В. Е., Красноядцева, О. М., Мацута, В. В., Подойнищина, М. А., Стариченко, О. Н., Чучалова, О. Н. (2013). *Психодиагностические технологии выявления потенциала инновационности и одаренности молодежи*. Томск: Изд. Дом Том. гос. ун-та.
- Корнилова, Т. В., Павлова, Е. М. (2020). Шкала интеллектуальной оценки риска и ее связь с готовностью к риску и эмоциональным интеллектом. *Консультативная психология и психотерапия*, 28(4), 59–78. doi: 10.17759/cpp.2020280404
- Лазурский, А. Ф. (2001). *Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности*. СПб.: Алетейя.
- Лебедева, Н. М., Бушина, Е. В. (2015). Влияние ценностей и мотивации личности на креативное поведение и отношение к инновациям. *Психология в экономике и управлении*, 7(1), 26–35.
- Лебедева, Н. М., Татарко, А. Н. (2009). Методика исследования отношения личности к инновациям. *Альманах современной науки и образования*, 4(23), 89–96.
- Лобачёва, А. С., Соболев, О. В. (2021). Этика применения искусственного интеллекта в управлении персоналом. *E-Management*, 4(1), 20–28.
- Лукичев, П. М., Чекмарев, О. П. (2023). Риски применения искусственного интеллекта в краткосрочном периоде. *Вопросы инновационной экономики*, 13(4), 2443–2460. doi: 10.18334/vines.13.4.119359
- Новикова, И. А., Бычкова, П. А. (2024). Отношение к цифровым образовательным технологиям у студентов: определение, диагностика, гендерные особенности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(1), 70–84. doi: 10.11621/TEP-24-04
- Резникова, О. С., Бочкова, В. Д. (2017). Сопrotивление персонала нововведениям как современная проблема управления персоналом. *Достижения науки и образования*, 4(17), 22–24.
- Солдатова, Г. У., Нестик, Т. А., Рассказова, Е. И., Дорохов, Е. А. (2021). Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей. *Социальная психология и общество*, 12(4), 170–188. doi: 10.17759/sps.2021120410
- Тыров, И. А. (2024). Применение искусственного интеллекта в московском здравоохранении. *Московская медицина*, 1(59), 4–11.
- Филенко, И. А., Богомаз, С. А. (2024). Стандартизация опросника метакогнитивных ресурсов регуляции поведения человека в трудных жизненных ситуациях (МиРТЖС). *СибСкрипт*, 26(5), 685–700. doi: 10.21603/sibscript-2024-26-5-685-700
- Четверикова, Н. А. (2018). Сопrotивление персонала изменениям как реакция на состояние риска и неопределенности. *Вестник университета*, 9, 159–163.
- Шварцер, Р., Ерусалем, М., Ромек, В. (1996). Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, 7, 71–76.
- Шишаев, М. Г., Пимешков, В. К., Никонорова, М. Л., Ломов, П. А. (2023). Формирующий искусственный интеллект: новые возможности информационной поддержки регионального управления. *Экономика. Информатика*, 50(2), 423–438.

Шишкина, А. О. (2019). Исследование инновационной активности личности с помощью метода субъективной семантики. *Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология*, 27, 101–115. doi: 10.26516/2304-1226.2019.27.101

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Приложение

Опросник «Отношения пользователя к технологиям искусственного интеллекта»

Бланк и ключи опросника

Инструкция. Данный опросник предназначен для изучения отношения современного человека к технологиям искусственного интеллекта (чат-боты, роботы, экспертные системы и др.). Прочитайте внимательно каждое утверждение, справа от него выберите тот вариант ответа, с которым Вы наиболее согласны, и отметьте его. Постарайтесь делать Ваш выбор максимально быстро, длительно не обдумывая различные варианты ответов.

№	№ исх	Утверждения	Не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь с ответом	Скорее согласен	Полностью согласен
1	4	ИИ создает новые трудности для меня и других людей					
2	5	Возможное широкое применение ИИ вызывает у меня страх					
3	7	Я хочу использовать технологии, основанные на ИИ, для решения учебных, профессиональных и повседневных задач					
4	11	Я чувствую себя компетентным во взаимодействии с ИИ, когда такая ситуация возникает					
5	13	Проблемы, связанные с ИИ, более существенны, чем возможные позитивные результаты					
6	18	Когда я использую ИИ, я чувствую, что контролирую себя и ситуацию					
7	19	Когда я использую ИИ, я уверен, что смогу достичь поставленных целей					
8	21	Недостатки технологий ИИ значительны, а их преимущества для большинства людей – неочевидны					
9	22	Я испытываю негативные эмоции по поводу ИИ					

№	№ исх	Утверждения	Не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь с ответом	Скорее согласен	Полностью согласен
10	26	Взаимодействуя с ИИ, я остаюсь самостоятельным в своих оценках и решениях					

Примечание. В первом столбце таблицы указаны номера пунктов для итоговой версии опросника с 10 утверждениями; во втором столбце (№ исх) указаны номера пунктов по апробируемой в данном исследовании версии опросника, включавшей 27 пунктов

Ключи методики:

Баллы по обратным утверждениям (1, 2, 5, 8, 9) перевести в соответствие со шкалой перевода обратных значений, а именно: 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1.

Шкала **Эффективность взаимодействия с технологиями ИИ (Эффективность взаимодействия)** = (сумма баллов по утверждениям 3, 4, 6, 7, 10) / 5.

Шкала **Эмоциональное отношение к технологиям ИИ (Эмоциональное отношение)** = (сумма баллов по утверждениям 1, 2, 5, 8, 9) / 5.

Общая шкала **Принятия технологий ИИ (Принятие)** = (сумма баллов по всем утверждениям) / 10.

Поступила в редакцию 09.04.2025 г.; принята 17.04.2025 г.

Филенко Игорь Александрович – доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент.
E-mail: filen5725@mail.ru

Моисеев Сергей Викторович – младший научный сотрудник центра когнитивных исследований и нейронаук Томского государственного университета.
E-mail: kaungreat@gmail.com

For citation: Filenko, I. A., Moiseev, S. V. (2025). Development and Standardization of the “User Attitudes toward Artificial Intelligence Technologies” Questionnaire. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian Journal of psychology*, 96, 46–65. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/3

Development and Standardization of the “User Attitudes toward Artificial Intelligence Technologies” Questionnaire

I.A. Filenko¹, S.V. Moiseev¹

¹ Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

Research on the psychological aspects of human interaction with innovative technologies makes it possible to successfully solve a number of problems arising during their implementation into everyday social practice. However, methods for studying user attitudes toward artificial intelligence systems are insufficiently developed. The aim of the study is the development and standardization of the "User Attitudes toward Artificial Intelligence Technologies" questionnaire. The study involved 518 people, residents of Tomsk and the Siberian region (18.9% male, average age 21.4 years). Exploratory factor analysis identified 2 factors (45.1% of variance): Effectiveness of interaction with AI technologies (5 items, Cronbach's alpha $\alpha = 0.766$; composite reliability CR=0.823); Emotional attitude toward AI technologies (5 items, $\alpha = 0.764$; CR=0.795). The overall questionnaire scale, Acceptance of AI Technologies, is characterized by high reliability (10 items, $\alpha = 0.835$; CR=0.895). Confirmatory factor analysis determined good model fit indices: RMSEA=0.034; SRMR=0.043; CFI=0.997; TLI=0.997. Validation

study of the questionnaire scales showed that they are consistent with related constructs measured by the following methods: general self-efficacy scale (M. Jerusalem, R. Schwarzer, adaptation by V. Romek); self-assessment scale of innovative personality traits (N.M. Lebedeva, A.N. Tatarko); intellectual risk assessment scale by G. Craparo et al. (adaptation by T.V. Kornilova, E.M. Pavlova); questionnaire of attitudes toward technologies for adolescents and parents (G.U. Soldatova, T.A. Nestik, E.I. Rasskazova, E.A. Dorokhov); technophobia / technophilia assessment method (M. Martínez-Córcoles, M. Teichmann, M. Murdvee, adaptation by E.A. Dorokhov, A.N. Gusev); metacognitive regulation of difficult life situations scale (I.A. Filenko, S.A. Bogomaz). It was found that the method has discriminative ability related to identifying differences between men and women on the scales: Emotional attitude ($p < 0.05$); Acceptance ($p < 0.1$). The obtained results allow recommending the validated questionnaire for studying digital technology users' attitudes toward artificial intelligence systems.

Keywords: artificial intelligence; digital technologies; AI user; AI acceptance; emotional attitude; technophobia; technophilia; psychological test; confirmatory analysis; validity

References

- Abdrakhmanova, G. I., Vasilkovskiy, S. A., Vishnevskiy, K. O., Gershman, M. A., Gokhberg, L. M., et al. (2022). *Tsifrovaya transformatsiya: ozhidaniya i real'nost': doklad k XXIII Yasinskoy (Aprel'skoy) mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva, Moskva, 2022 g.* [Digital transformation: expectations and reality: Report to the XXIII Yasin (April) international. scientific. conf. on problems of development of economy and society, Moscow, 2022]. Moscow: HSE.
- Atamanova, I.V., & Bogomaz, S.A. (2018). Innovativnost' sovremennoy molodezhi i kul'turnye faktory sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya [Innovativeness of modern youth and cultural factors of socio-economic development]. In T. A. Nestik, & Yu. V. Kovaleva (Eds.), *Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya. Ch. 1: Sostoyanie i perspektivy issledovaniy* [Social and Economic Psychology. Part 1: Status and Prospects of Research]. (pp. 281–288). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Béland, S., Cousineau, D., & Loye, N. (2017). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education*, 52(3), 791–804. doi: 10.7202/1050915ar
- Bogers, M., Foss, N. J., & Lyngsie, J. (2018). The “human side” of open innovation: The role of employee diversity in firm-level openness. *Research Policy*, 47(1), 218–231. doi: 10.1016/j.respol.2017.10.012
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Butson, R., & Spronken-Smith, R. (2024). AI and its implications for research in higher education: A critical dialogue. *Higher Education Research & Development*, 43(3), 563–577. doi: 10.1080/07294360.2023.2280200
- Carvajal, D., Franco, C., & Isaksson, S. (2024). *Will artificial intelligence get in the way of achieving gender equality?* NHH Dept. of Economics Discussion Paper, 3. doi: 10.2139/ssrn.4759218
- Cheverikova, N. A. (2018). Soprotivlenie personala izmeneniyam kak reaktsiya na sostoyanie riska i neopredelennosti [Personnel Resistance to Change as a Response to a State of Risk and Uncertainty]. *Vestnik universiteta*, 9, 159–163.
- Claudy, M. C., Garcia, R., & O'Driscoll, A. (2015). Consumer resistance to innovation: A behavioral reasoning perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(4), 528–544. doi: 10.1007/s11747-014-0399-0
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. doi: 10.2307/249008
- Dorokhov, E. A., & Gusev, A. N. (2023). Adaptatsiya metodik otsenki tekhnofobii i tekhnofilii na russkiy yazyk [Adaptation of methods for assessing technophobia and technophilia into Russian]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya*, 46(4), 9–21. doi: 10.11621/LPJ-23-48

- Filenko, I. A., & Bogomaz, S. A. (2024). Standartizatsiya oprosnika metakognitivnykh resursov regulyatsii povedeniya cheloveka v trudnykh zhiznennykh situatsiyakh (MiRTZhS) [Standardization of the questionnaire of metacognitive resources for regulating human behavior in difficult life situations (MiRTZHS)]. *SibSkript*, 26(5), 685–700. doi: 10.21603/sibscript-2024-26-5-685-700
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Galaz, V., Centeno, M. A., Callahan, P. W., Causevic, A., Patterson, T., Brass, I., & Jimenez, D. (2021). Artificial intelligence, systemic risks, and sustainability. *Technology in Society*, 67, 101741, 1–10. doi: 10.1016/j.techsoc.2021.101741
- Hofeditz, L., Mirbabaie, M., & Ortmann, M. (2023). Ethical challenges for human–agent interaction in virtual collaboration at work. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 40, 1–17. doi: 10.1080/10447318.2023.2279400
- Joachim, V., Spieth, P., & Heidenreich, S. (2018). Active innovation resistance: An empirical study on functional and psychological barriers to innovation adoption in different contexts. *Industrial Marketing Management*, 71, 95–107. doi: 10.1016/j.indmarman.2017.12.011
- Kalinichenko, N. S., Velichkovskiy, B. B., & Abbakumov, D. F. (2021). Empiricheskaya verifikatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika prinyatiya informatsionnykh tekhnologiy [Empirical verification of the Russian version of the information technology acceptance questionnaire]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 14(78), 1–39.
- Kameneva, N. A. (2024). Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii [The use of artificial intelligence in higher education]. In: V. V. Rubtsov, M. G. Sorokova, & N. P. Radchikova (Eds.). *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2024)* [Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2024)] (pp. 374–386). Moscow: FGBOU VO MGPPU.
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509–523.
- Klochko, V. E., & Galazhinskiy, E. V. (2009). *Psikhologiya innovatsionno go povedeniya* [Psychology of Innovative Behavior]. Tomsk: Tomsk State University.
- Klochko, V. E., Krasnoryadtseva, O. M., Matsuta, V. V., Podoymitsina, M. A., Starichenko, O. N., & Chuchalova, O. N. (2013). *Psikhodiagnosticheskie tekhnologii vyyavleniya potentsiala innovatsionnosti i odarennosti molodezhi* [Psychodiagnostic Technologies for Identifying the Potential for Innovativeness and Giftedness of Young People]. Tomsk: Tomsk State University.
- Kornilova, T. V., & Pavlova, E. M. (2020). Shkala intellektual'noy otsenki riska i ee svyaz' s gotovnost'yu k risku i emotsional'nym intellektom [The intellectual risk assessment scale and its relationship with risk readiness and emotional intelligence]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 28(4), 59–78. doi: 10.17759/cpp.2020280404
- Lazurskiy, A. F. (2001). *Izbrannye trudy po obshchey psikhologii. K ucheniyu o psikhicheskoy aktivnosti. Programma issledovaniya lichnosti* [Selected works on general psychology. Towards the doctrine of mental activity. Personality research program]. St. Petersburg: Aleteya.
- Lebedeva, N. M., & Bushina, E. V. (2015). Vliyanie tsennoyey i motivatsii lichnosti na kreativnoe povedenie i otnoshenie k innovatsiyam [The influence of personality values and motivation on creative behavior and attitude towards innovation]. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii*, 7(1), 26–35.
- Lebedeva, N. M., & Tatarko, A. N. (2009). Metodika issledovaniya otnosheniya lichnosti k innovatsiyam [Methodology for studying the personality's attitude towards innovation]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 4(23), 89–96.
- Lobacheva, A. S., & Sobol, O. V. (2021). Etika primeneniya iskusstvennogo intellekta v upravlenii personalom [Ethics of using artificial intelligence in personnel management]. *E-Management*, 4(1), 20–28.
- Lukichev, P. M., & Chekmarev, O. P. (2023). Riski primeneniya iskusstvennogo intellekta v kratkosrochnom periode [Risks of using artificial intelligence in the short term]. *Voprosy innovatsionnoy ekonomiki*, 13(4), 2443–2460. doi: 10.18334/vinec.13.4.119359

- Makkonen, H., Johnston, W. J., & Javalgi, R. G. (2016). A behavioral approach to organisational innovation adoption. *Journal of Business Research*, 69(7), 2480–2489. doi: 10.1016/j.jbusres.2016.02.017
- Martínez-Córcoles, M., Teichmann, M., & Murdvee, M. (2017). Assessing technophobia and technophilia: Development and validation of a questionnaire. *Technology in Society*, 51, 183–188.
- Novikova, I. A., & Bychkova, P. A. (2024). Otnoshenie k tsifrovym obrazovatel'nym tekhnologiyam u studentov: opredelenie, diagnostika, gendernye osobennosti [Students' attitudes towards digital educational technologies: definition, diagnostics, gender characteristics]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 17(1), 70–84. doi: 10.11621/TEP-24-04
- Reznikova, O. S., & Bochkova, V. D. (2017). Soprotivlenie personala novovvedeniyam kak sovremennaya problema upravleniya personalom [Personnel Resistance to Innovations as a Modern Problem of Personnel Management]. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*, 4(17), 22–24.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M., & Romek, V. (1996). Russkaya versiya shkaly obshchey samoef-fektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [Russian version of the general self-efficacy scale of R. Schwarzer and M. Jerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya*, 7, 71–76.
- Shishae, M. G., Pimeshkov, V. K., Nikonorova, M. L., & Lomov, P. A. (2023). Formiruyushchiy iskusstvennyy intellekt: novye vozmozhnosti informatsionnoy podderzhki regional'nogo upravleniya [Formative Artificial Intelligence: New Possibilities of Information Support for Regional Management]. *Ekonomika. Informatika*, 50(2), 423–438.
- Shishkina, A. O. (2019). Issledovanie innovatsionnoy aktivnosti lichnosti s pomoshch'yu metoda sub"ektivnoy semantiki [A Study of Individual Innovative Activity Using the Subjective Semantics Method]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Psikhologiya*, 27, 101–115. doi: 10.26516/2304-1226.2019.27.101
- Soldatova, G. U., Nestik, T. A., Rasskazova, E. I., & Dorokhov, E. A. (2021). Psikhodiagnostika tekhnofobii i tekhnofilii: razrabotka i aprobatsiya oprosnika otnosheniya k tekhnologiyam dlya podrostkov i roditeley [Psychodiagnosics of Technophobia and Technophilia: Development and Testing of a Questionnaire on Attitudes Towards Technology for Adolescents and Parents]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 12(4), 170–188. doi: 10.17759/sps.2021120410
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 1–11. doi: 10.37074/jalt.2023.6.1.17
- Tielman, M. L., Suarez-Figueroa, M. C., Jonsson, A., Neerinx, M. A., & Siebert, L. C. (2024). Explainable AI for all - A roadmap for inclusive XAI for people with cognitive disabilities. *Technology in Society*, 79, 11102685, 1–11. doi: 10.1016/j.techsoc.2024.102685
- Tyrov, I. A. (2024). Primenenie iskusstvennogo intellekta v moskovskom zdravookhraneni [Application of Artificial Intelligence in Moscow Healthcare]. *Moskovskaya meditsina*, 1(59), 4–11.
- Vasiljeva, T., Kreituss, I., & Lulle, I. (2021). Artificial intelligence: The attitude of the public and representatives of various industries. *Journal of Risk and Financial Management*, 14(8), 339, 1–17. doi: 10.3390/jrfm14080339
- Zaidan, E., & Ibrahim, I. A. (2024). AI governance in a complex and rapidly changing regulatory landscape: A global perspective. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1121, 1–18. doi: 10.1057/s41599-024-03560-x

Received 09.04.2025; Accepted 17.04.2025

Igor A. Filenko – Associate Professor, department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University, Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: filen5725@mail.ru

Sergey V. Moiseev – Junior Researcher at the Center for Cognitive Research and Neuroscience, Tomsk State University.

E-mail: kaungreat@gmail.com

УДК 159.91

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ОПРОСНИКА АЛЕКСИТИМИИ Б. БЕРМОНДА И Г. ВОРСТА (BVAQ)¹

Е.А. Дорошева^{1,2}, Т.С. Бурова¹

¹ Новосибирский государственный университет, Россия, 630090, Новосибирск, Пирогова, 1

² Научно-исследовательский институт нейронаук и медицины, Россия, 630117, Новосибирск, Тимакова, 4

Резюме

Актуальность и объект исследования. Тесная связь алекситимических черт с рядом нарушений психического здоровья и поведения делает актуальным поиск способов измерения их уровня. Существует недостаточность русскоязычного психологического инструментария, позволяющего исследовать различные компоненты алекситимии. Настоящее исследование посвящено проверке психометрических характеристик русскоязычной версии опросника алекситимии Б. Бермонда и Г. Ворста (Bermond–Vorst Alexithymia Questionnaire, BVAQ). **Методы и материалы исследования.** Выборка исследования включила 583 человека в возрасте от 15 до 59 лет, из них 137 мужчин и 446 женщин. Исследовательский и конфирматорный анализ проводили в рамках проверки структуры опросника. Проверяли согласованность, надежность и конструктивную валидность методики. Рассчитывали описательную статистику опросника. **Результаты.** Анализ факторной структуры опросника показал наибольшую приемлемость бифакторной модели с общим группирующим фактором и связанными подфакторами. Не достигают уровня приемлемости модели, предполагающие наличие когнитивного и аффективного факторов алекситимии. С помощью исследовательского факторного анализа показано сохранение общей структуры опросника, однако шкала «эмоциональность» разделилась на две подшкалы, содержащие прямые и обратные вопросы, что может быть связано с обусловленными культурой особенностями восприятия при наличии нескольких пунктов, выделяющихся в отдельные факторы, отличные от предложенных авторами методики. Опросник в целом и его отдельные шкалы характеризуются достаточной внутренней согласованностью. Показана удовлетворительная ретестовая надежность методики. В рамках проверки конвергентной валидности методики выявлены ожидаемая прямая корреляционная связь ее показателя с уровнем алекситимии по TAS-20 и обратная – с показателем удовлетворенности жизнью. Дивергентная валидность подтверждается отсутствием значимой связи с показателем шкалы социального одобрения. В целом можно сделать вывод о возможности использования предлагаемой версии опросника BVAQ, однако структура методики требует дальнейшей

¹ Результаты получены в ходе выполнения ПНИ «Разработка технологии индивидуального анализа мозговых механизмов приоритетной обработки самореферентной информации для объективной диагностики риска возникновения, тяжести и мониторинга клинической динамики депрессии и суицидального поведения», регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР: 123100400150-3.

проверки, в том числе в контексте уточнения теоретических аспектов конструкта алекситимии.

Ключевые слова: алекситимия; когнитивный и аффективный компоненты алекситимии; опросник алекситимии Бермонда–Ворста (BVAQ); психометрические характеристики; психодиагностика

Введение

Алекситимия впервые была описана как часто встречающаяся характеристика людей, страдающих психосоматическими заболеваниями, – отмечалось, что пациенты испытывали схожие затруднения при вербальном и символическом описании собственных эмоциональных состояний (Sifneos, 1973). Позже была показана связь алекситимических черт с негативными аффективными состояниями, расстройствами и склонностью к ситуативным отрицательным эмоциональным реакциям, с разными формами отклоняющегося поведения и поведением избегания, с личностными расстройствами (Orsolini, 2020; Preece et al., 2022; McQuarrie, Smith, Jakobson, 2023; Preece et al., 2023; Torunsky, Knauz, Vilares, Marcoulides, Koutstaal, 2023; Blinka, Faltýnková, Rečka, 2024; Chaim, Almeida, de Vries Albertin, Santana, Siu, Andrade, 2024; Daghig, 2024; Di Carlo et al., 2024). Помимо возможного участия в формировании психопатологий, алекситимия рассматривается сейчас и как фактор, влияющий на восприятие болезни и поведения, связанного с организацией лечения, как у пациентов, так и у их родственников (Luca, Luca, Patti, Algorta, Eccles, 2024).

Изначально в ключевые характеристики алекситимии были включены низкая или отсутствующая эмоциональность, затруднения в выражении эмоций, низкая способность к фантазированию и несклонность к обдумыванию своих эмоций, их причин (Sifneos, 1973). Позже была добавлена еще одна особенность – трудность в идентификации эмоций (Taylor, Ryan, Bagby, 1985). Рассмотрение алекситимии как многомерной конструкции, состоящей из аффективного и когнитивного компонентов, предполагает объединение, во-первых, низкой эмоциональной возбудимости и бедности фантазии и воображения, во-вторых, трудности идентификации эмоций, их вербализации и анализа. Полагают, что аффективная и когнитивная составляющие алекситимии основаны на различных нейропсихологических механизмах: если для аффективного компонента характерны нарушения нервных процессов, связанных с генерацией эмоций, то для когнитивной составляющей в большей мере специфична недостаточность исполнительных процессов (включая «восходящие» процессы обработки сенсорных стимулов) и механизмов регуляции эмоций (Riadh, Naoufel, Rejeb, Le Gall, 2019; Jakobson, Rigby, 2021). Отмечаются большой вклад низкой эмоциональной возбудимости в аффективный компонент алекситимии и существенная роль в адаптации сочетания эмоциональности и возможности регуляции эмоций: при высокой эмоциональности и низких регуляторных возможностях наблюдается максимальная дезадаптация (Preece, Gross, 2023).

Сферы проявления алекситимических черт также имеют определенную специфику: в то время как когнитивные компоненты показали значительные связи с особенностями памяти, внимания, речи, оценочных процессов в регуляции поведения, то аффективный компонент наиболее проявлен в поведении (Luminet, Nielson, Ridout, 2021). В то же время различные варианты разделения алекситимии на типы, предлагаемые разными авторами на основе двухкомпонентной теории алекситимии (что может предполагать различные коррекционные подходы в случае каждого типа), остаются предметом дискуссий и зачастую не находят эмпирической поддержки (Bagby, Sanches, Carnovale, Taylor, 2021).

Изучение составляющих алекситимии, таким образом, имеет существенное значение. Однако можно отметить малое количество русскоязычных измерительных инструментов, позволяющих рассматривать ее как многомерный конструкт.

Среди существующих психодиагностических методик, направленных на измерение алекситимии, наилучшие психометрические характеристики продемонстрировала торонтская шкала алекситимии (TAS-20), получившая широкое распространение (Bagby, Parker, Taylor, 1994). Согласно теоретическим представлениям создателей, методика, состоящая из 20 пунктов, измеряет три фактора: трудность идентификации чувств, трудность в вербализации эмоций, внешне-ориентированный тип мышления. Однако она имеет ряд недостатков, на которые указывают как авторы торонтской шкалы, так и исследователи, занимавшиеся ее адаптацией: несбалансированность подшкал и измерение преимущественно когнитивного компонента алекситимии по Г.Д. Тейлору и др. (Старостина и др., 2010).

Голландский опросник алекситимии Б. Бермонда и Г. Ворста (BVAQ), разработанный на основе торонтской шкалы алекситимии, позволяет измерить пять аспектов алекситимии, включая когнитивную и аффективную составляющие (Vorst, Bermond, 2001; Bermond et al., 2007). Методика представлена пятью шкалами, которые охватывают все выделенные ранее компоненты.

Версии данного опросника используются и в российских исследованиях, однако проверка их психометрических свойств не проводилась. В предыдущем исследовании нами была проведена апробация опросника алекситимии Б. Бермонда и Г. Ворста на российской выборке из 456 человек и сделан вывод о том, что русскоязычная версия BVAQ по большинству показателей обладает хорошими психометрическими свойствами, которые сопоставимы с результатами, полученными Б. Бермондом и Г. Ворстом с соавт.: внутренняя согласованность пунктов опросника является высокой (α Кронбаха – 0,91); внутренняя согласованность отдельных шкал русскоязычной версии опросника BVAQ является приемлемой (от 0,76 до 0,87); результаты проверки конвергентной валидности можно считать приемлемыми. В то же время ретестовая надежность опросника оказалась неудовлетворительной, а априорная факторная модель не достигла приемлемости по индексам CFI и TLI (Дорошева, Бурова, 2024). Факторная модель

является ключевым показателем, отличающим BVAQ от существовавших ранее измерительных инструментов (например, TAS-26, TAS-20), поскольку, согласно оригинальным исследованиям, она направлена на измерение всех пяти компонентов алекситимии.

Целью настоящего исследования стало изучение психометрических характеристики новой, предложенной нами на основании результатов предыдущего исследования, русскоязычной версии голландского опросника алекситимии Б. Бермонда и Г. Ворста с уделением особого внимания факторной структуре методики и ее ретестовой надежности.

Материалы и методы исследования

Первоначально для разработки русскоязычной версии BVAQ использовали прямой и обратный перевод (Дорошева, Бузова, 2024). По сравнению с предыдущей версией было внесено изменение в седьмой пункт, которое позволило получить баланс прямых и обратных вопросов в шкале «Фантазирование» (формулировка «У меня есть некоторые мечты и фантазии» изменена на «У меня мало мечтаний и фантазий»). Также изменения внесены в пункты 3, 5, 13, 15, 18, 21, 22, 25, 26, 28, 37, 38 с целью максимального приближения итогового варианта к англоязычной версии. Полностью методика приведена в приложении.

Выборка. С целью исследования внутренней согласованности, взаимосвязи между итоговым показателем и значениями по отдельным пунктам шкалы было привлечено 430 респондентов, из них 110 мужчин и 320 женщин, в возрасте от 15 до 59 лет, средний возраст – 21,8 лет. На данной выборке рассчитывались внутренняя согласованность, взаимосвязи между итоговым показателем и значениями по отдельным пунктам шкалы, проводился конфирматорный анализ и анализ методом главных компонент.

Для проверки валидности опросника была сформирована выборка, в которой респондентам предлагалось заполнить и другие методики. Выборка составила 153 человека, из них 27 мужчин и 126 женщин, в возрасте от 17 до 56 лет, средний возраст – 23,1 года.

Для оценки ретестовой надежности через месяц после первого тестирования 28 человек (5 мужчин, 21 женщина) повторно заполнили русскоязычную версию голландского опросника алекситимии BVAQ. Возраст испытуемых находится в диапазоне от 14 до 56 лет, среднее значение – 25,6 лет.

На совокупной выборке в 583 человека в возрасте от 15 до 59 лет (137 мужчин, 446 женщин) рассчитаны статистические показатели опросника, средний возраст – 22,1 года.

Проверка конструктивной валидности опросника. Для изучения конвергентной валидности опросника применялись следующие методики: TAS-20-R (Старостина и др., 2010), Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (Осин, Леонтьев, 2020); дискриминантной валидности – методика Шкала потребности в социальном одобрении Д. Кроуна и Д. Марлоу в адаптации Ю.Л. Ханина (Ханин, 1976).

Статистический анализ данных. При проверке на соответствие распределения нормальному при помощи критерия Колмогорова–Смирнова для ряда показателей были выявлены отклонения, поэтому при проведении корреляционного анализа был использован коэффициент корреляции Спирмена. Сравнение групп мужчин и женщин проводили с использованием U-критерия Манна–Уитни. Использовались методы описательной статистики, коэффициент корреляции Спирмена для выявления взаимосвязей с показателями шкал других методик, коэффициент α Кронбаха. Расчеты проводили с использованием статистического пакета Jamovi.

При оценке адекватности применения факторного анализа с использованием критерия КМО было выявлено, что его использование для изучения факторной структуры опросника является целесообразным. При уровне значимости 0,00 индекс КМО составил 0,855, что указывает на высокую адекватность выборки. С использованием статистического пакета EQS 6.3 провели конфирматорный факторный анализ, применялась поправка на отклонение от многомерной нормальности Саторры–Бентлера. В силу того, что лишь одна из рассмотренных моделей показала уровень приемлемости, сопоставимый с данными некоторых зарубежных исследований и соответствующий ее нижней границе, для определения характера отклонений от оригинальной структуры на выборке в 430 участников проводили анализ методом главных компонент (РСА) с вращением варимакс.

Результаты и их обсуждение

Внутренняя структура опросника. Конфирматорный анализ был проведен для проверки семи теоретических моделей:

- 1) пятифакторная модель с двумя группирующими факторами (когнитивный и аффективный факторы);
- 2) модель с пятью не коррелирующими факторами;
- 3) пятифакторная модель с общим группирующим фактором;
- 4) пятифакторная модель с двумя группирующими факторами и общим группирующим фактором;
- 5) модель с пятью коррелирующими между собой факторами;
- 6) бифакторная модель с пятью коррелирующими специфическими факторами и общим группирующим фактором;
- 7) модель с двумя коррелирующими между собой факторами.

Результаты анализа представлены в табл. 1.

При использовании «строгих» критериев пригодности моделей ($RMSEA < 0,06$; $CFI > 0,95$; $TLI > 0,95$) ни одна из семи представленных теоретических моделей не достигает приемлемых значений по индексам CFI и TLI. Однако бифакторная модель продемонстрировала показатели индексов соответствия, соответствующие полученным при адаптации других переводов опросника и аргументированно признанных авторами приемлемыми (Wang et al., 2021). Исходя из полученных результатов, предварительно можно предположить наличие общего фактора алекситимии, а также

отдельных факторов, которые являются относительно независимыми конструктами. По всей видимости, факторы, которые рассматриваются как наблюдаемые проявления алекситимии и используются для диагностики данного феномена, могут иметь и иную природу (например, снижение способности к фантазированию свойственно для алекситимиков, но в целом причины отсутствия склонности к фантазированию не ограничиваются механизмами, лежащими в основе формирования алекситимии, и т.д.).

Таблица 1

Показатели соответствия моделей по итогам CFA

Модели	RMSEA (90% CI)	CFI	TLI
Модель 1	0,052 (0,049–0,056)	0,797	0,799
Модель 2	0,058 (0,054–0,061)	0,749	0,752
Модель 3	0,052 (0,048–0,055)	0,801	0,804
Модель 4	0,051 (0,048–0,055)	0,805	0,807
Модель 5	0,05 (0,046–0,054)	0,815	0,817
Модель 6	0,043 (0,039–0,047)	0,873	0,875
Модель 7	0,071 (0,068–0,075)	0,631	0,634

Для выяснения характера отклонений от исходной структуры методики дополнительно был проведен анализ главных компонент, в результате которого выделено шесть факторов, объясняющих 48,1% от общей вариативности значений (табл. 2). Оригинальная структура четырех шкал соблюдена полностью, шкала «Анализ собственных эмоциональных состояний» разбивается на два фактора («желание разобраться в своих эмоциях» – включает прямые пункты, «нежелание разобраться в своих эмоциях» – включает и обратно сформулированные пункты, что, по всей видимости, отражает эффект фрейминга) с добавлением дополнительных пунктов. Стоит отметить, что у дополнительных пунктов почти во всех случаях нагрузка выше на факторы, соответствующие шкалам, в которые они входят в оригинальном варианте опросника (пункты 13, 19, 24, 28, 29, 34, 38).

В целом полученная факторная модель является схожей с теоретической. Оригинальная структура четырех шкал в результате анализа главных компонент была соблюдена полностью: шкалы «Идентификация собственных эмоциональных состояний», «Вербализация собственных эмоциональных состояний», «Фантазирование» и «Эмоциональность». Однако шкала «Анализ собственных эмоциональных состояний» в результате анализа главных компонент была разбита на две подшкалы («желание / нежелание разобраться») – прямо и обратно сформулированные пункты, эффект фрейминга) с добавлением дополнительных пунктов. Однако стоит отметить, что у добавочных компонентов почти во всех случаях нагрузка выше на ту шкалу, куда они и должны относиться согласно ключу к методике (пункты 13, 19, 24, 28, 29, 34, 38). Возможно, восприятие способности сохранять спокойствие в ситуациях возможного эмоционального вовлечения и склонности испытывать эмоции как двух различающихся свойств обусловлено культурными особенностями. Определенные отклонения от

базовой структуры методики, связываемые с культурными особенностями, выявляют и для версий опросника, переведенных на другие языки (Kashimura, Ogawa, Vorst, Bermond, 2011).

Таблица 2

**Результаты анализа методом главных компонент
(приведены факторные нагрузки от 0,300)**

Пункт	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
BVAQ 22	0,791					
BVAQ 17	0,777					
BVAQ 27	0,744					
BVAQ 12	0,734					
BVAQ 37	0,667					
BVAQ 7	0,599					
BVAQ 32	0,564					0,304
BVAQ 2	0,528					
BVAQ 11		0,756				
BVAQ 6		0,685				
BVAQ 26		0,670				
BVAQ 31		0,619		0,351		
BVAQ 36		0,619				
BVAQ 1		0,616				
BVAQ 16		0,542		0,406		
BVAQ 21		0,486				
BVAQ 33			0,688			
BVAQ 8			0,666			
BVAQ 18			0,630			
BVAQ 3			0,605			
BVAQ 23			0,592			
BVAQ 38			0,557	0,375		
BVAQ 28			0,510	0,410		
BVAQ 40				0,632		
BVAQ 20				0,596		
BVAQ 10				0,555		
BVAQ 30				0,534		
BVAQ 13			0,382	0,434		
BVAQ 5				0,332		
BVAQ 39					0,658	
BVAQ 9					0,657	
BVAQ 4					0,637	
BVAQ 14					0,603	
BVAQ 29				0,312	0,579	
BVAQ 24					0,494	0,322
BVAQ 34					0,490	0,385
BVAQ 19				0,324	0,329	
BVAQ 35						0,674
BVAQ 25						0,635
BVAQ 15						0,429
SS	4,18	3,62	3,36	2,98	2,97	2,12
% от дисперсии	10,46	9,06	8,41	7,45	7,42	5,31

Внутренняя согласованность опросника. Показатель внутренней согласованности α Кронбаха для изучаемой версии методики составил 0,86, что сходно с таковым для оригинальной версии опросника. При оценке внутренней согласованности пунктов каждой из пяти шкал получены приемлемые показатели α Кронбаха (от 0,72 до 0,84; табл. 3).

Таблица 3

Внутренняя согласованность опросника

Шкалы	α Кронбаха
Суммарный показатель	0,86
Эмоциональность	0,74
Фантазирование	0,84
Идентификация	0,79
Анализ	0,72
Вербализация	0,82

Ретестовая надежность опросника. Коэффициент корреляции Спирмена между результатами первого и повторного тестирования с интервалом в один месяц составил 0,77 для суммарного показателя, от 0,76 до 0,88 для шкал опросника. Можно заключить, что опросник имеет достаточную ретестовую надежность.

Конструктивная валидность опросника. При проведении анализа взаимосвязей показателей изучаемого опросника с результатами других методик были получены результаты, приведенные в табл. 4.

Таблица 4

Взаимосвязи показателей BVAQ и других методик

Показатель BVAQ		Потребность в социальном одобрении	Удовлетворенность жизнью	Алекситимия (TAS-20-R)
Суммарный показатель	r	0,013	0,61	-0,33
	p	0,875	< 0,001	-0,001
Аффективный компонент	r	0,22	0,09	-0,01
	p	0,006	0,257	0,889
Когнитивный компонент	r	-0,01	0,79	-0,43
	p	0,22	< 0,001	< 0,001

Общий показатель опросника и когнитивный компонент алекситимии показали наличие ожидаемых корреляций с показателем торонтской шкалы алекситимии ($r = 0,61$ и $r = 0,79$, $p < 0,001$). Отсутствие значимой корреляции с аффективным компонентом алекситимии дополнительно подтверждает дискриминативную валидность данного компонента методики, оставляя, однако, открытым вопрос о его однородности.

Дополнительно использованная для проверки конвергентной валидности Шкала удовлетворенности жизнью продемонстрировала ожидаемую обратную корреляцию с суммарным показателем BVAQ ($r = -0,33$, $p < 0,001$).

Показатель Шкалы потребности в социальном одобрении значимо не связан с показателями BVAQ, что свидетельствует о дискриминантной валидности методики.

Описательная статистика опросника. На первом этапе провели сравнение показателей шкал BVAQ для мужчин и женщин (табл. 5).

Таблица 5

Сравнение показателей мужчин и женщин

Шкала	U	p
Суммарный показатель	19 038	< 0,001
Анализ	18 996	< 0,001
Идентификация	29 917	0,713
Вербализация	25 337	0,002
Фантазирование	23 766	< 0,001
Эмоциональность	16 171	< 0,001

Показатели всех шкал, за исключением шкалы «Идентификация эмоций», продемонстрировали значимые различия, поэтому была рассчитана описательная статистика отдельно для мужчин и женщин (табл. 6).

Таблица 6

Описательная статистика по опроснику BVAQ для женщин (Ж, N = 446) и мужчин (М, N = 137)

Статистика		Итог	Анализ	Идентификация	Вербализация	Фантазирование	Эмоциональность
Среднее	Ж	91,2	14,3	19	21,8	17	19,1
	М	103	18	18,7	23,8	19,3	23,6
Ст. отклонение	Ж	18,5	4,59	6,4	7,09	6,75	5,41
	М	18,1	5,59	5,65	5,83	6,60	5,43
Процентили							
10	Ж	68,5	9	10	13	9	12
	М	80	11	11	17	10	16
25	Ж	78	11	14	16	12	15
	М	91	14	14	19	14	20
50	Ж	90,5	14	19	21,5	16	19
	М	105	18	18	23	20	24
75	Ж	103	17	23	27	21	22
	М	117	22	23	28	24	27
90	Ж	117	21	27	31	27	25
	М	128	26	25	32	28	30,4

Можно предполагать, что полученные различия показателей алекситимии и ее составляющих обусловлены особенностями гендерного воспитания мужчин, которое не предусматривает обращение ребенком, а затем и взрослым человеком к своим чувствам, развитие эмоциональной сферы (Искусных, 2015).

Заключение

Полученные данные свидетельствуют, что такие психометрические характеристики, как внутренняя согласованность, конструктивная валидность

и ретестовая надежность, предлагаемой русскоязычной версии опросника алекситимии, разработанного Б. Бермондом и Г. Ворстом, являются приемлемыми и соответствуют результатам оригинальных исследований. Результаты конфирматорного анализа показывают наибольшую пригодность бифакторной модели, согласно которой выявляются общий фактор алекситимии и ряд относительно независимых факторов, соответствующих выделяемым авторами методики. Двухфакторная модель алекситимии, предлагаемая авторами методики, подтверждается при изучении конвергентной валидности, но не при анализе структуры методики. Шкала «Эмоциональность», согласно результатам анализа методом главных компонент, распадается на две подшкалы, содержащие пункты в прямой и обратной формулировках, что может быть источником снижения пригодности моделей, воспроизводящих оригинальную структуру опросника, и быть следствием культурных особенностей восприятия предлагаемых формулировок пунктов.

Результаты исследования подчеркивают необходимость дальнейшей работы в области определения содержания конструкта алекситимии и совершенствования инструментов ее измерения, что может привести к более глубокому пониманию этого феномена.

Литература

- Дорошева, Е. А., Бутова, Т. С. (2024). Обзор исследований двухфакторной модели алекситимии и ее психофизиологических оснований и валидность измерительного инструментария. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 13(2А), 33–43.
- Искусных, А. Ю. (2015) Алекситимия. Причины и риски возникновения расстройства. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*, 52(6), 59–67.
- Осин, Е. Н., Леонтьев, Д. А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 1, 117–142. doi: 10.14515/monitoring.2020.1.06
- Старостина, Е. Г., Тэйлор, Г. Д., Квилти, Л. К., Бобров, А. Е., Мошняга, Е. Н., Пузырева, Н. В., ... Бэгби, Р. М. (2010). Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных. *Социальная и клиническая психология*, 4, 32–38.
- Ханин, Ю. Л. (1976). *Шкала Марлоу-Кроуна для исследования мотивации одобрения*. Л.: НИИ ФК.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.

Приложение

Бланк и ключ опросника алекситимии Б. Бермонда и Г. Ворста

Инструкция. Ниже представлен ряд утверждений. Пожалуйста, используйте шкалу, чтобы отобразить, в какой степени каждое из утверждений наиболее точно Вас характеризует. Для каждого утверждения выберите один наиболее подходящий вариант ответа.

Утверждения	Определенно не относится ко мне	Отчасти неверно	Ни то, ни другое	Отчасти верно	Определенно относится ко мне
1. Мне сложно выражать свои чувства словами					
2. Прежде чем заснуть, я представляю себе всевозможные события, встречи и разговоры					
3. Когда я расстроен, я знаю, боюсь ли я, грущу или злюсь					
4. Когда происходит что-то неожиданное, я остаюсь спокойным и невозмутимым					
5. Я почти никогда не задумываюсь о своих чувствах					
6. Я люблю рассказывать другим о своих чувствах					
7. У меня мало мечтаний и фантазий					
8. Когда я напряжен, мне остается неясным, какое мое чувство является тому причиной					
9. Когда я вижу, что кто-то рыдает, я остаюсь невозмутим					
10. Следует пытаться разобраться в своих чувствах					
11. Мне сложно говорить о своих чувствах даже с друзьями					
12. Я часто использую свое воображение					
13. Когда что-то становится немного невыносимым, я обычно понимаю почему					
14. Когда друзья вокруг меня яростно спорят, я становлюсь эмоциональным					
15. Когда я чувствую себя дискомфортно, я не буду беспокоить себя еще больше, спрашивая почему					
16. Когда я хочу выразить, насколько я несчастен, мне легко найти нужные слова					
17. Меня мало интересуют фантазии и странные истории					
18. Когда я чувствую себя хорошо, остается неясным, весел ли я, в приподнятом настроении или счастлив					

Утверждения	Определенно не относится ко мне	Отчасти неверно	Ни то, ни другое	Отчасти верно	Определенно относится ко мне
19. Часто внутри меня неожиданно возникают эмоции					
20. Когда мне становится не по себе, я пытаюсь выяснить, почему я так себя чувствую					
21. Люди часто говорят, что мне следует больше говорить о своих чувствах					
22. Я почти никогда не фантазирую					
23. Я не знаю, что у меня на уме					
24. Даже когда другие очень увлечены чем-то, я остаюсь невозмутим					
25. В том, что касается эмоций, понимать особо нечего					
26. Когда я чем-то расстроен, я говорю с другими о своих чувствах					
27. Мне нравится придумывать необычные воображаемые истории					
28. Когда я чувствую себя несчастным, я знаю, боюсь ли я, подавлен или грустен					
29. Неожиданные события часто переполняют меня эмоциями					
30. Я думаю, что мы должны оставаться в гармонии со своими чувствами					
31. Я могу словами выразить свои чувства					
32. Я думаю, что фантазировать о воображаемых вещах или событиях – пустая трата времени					
33. Когда мне тяжело на душе, мне остается неясным, грущу ли я, боюсь или несчастен					
34. Я принимаю разочарования без эмоций					
35. Мне кажется странным, что другие так часто анализируют свои эмоции					

Утверждения	Определенно не относится ко мне	Отчасти неверно	Ни то, ни другое	Отчасти верно	Определенно относится ко мне
36. Когда я разговариваю с людьми, я предпочитаю говорить о повседневных делах, а не о своих чувствах					
37. Когда у меня мало дел, я мечтаю					
38. Когда я нахожусь в хорошем расположении духа, я знаю, переполнен ли я энтузиазмом, весел или в приподнятом настроении					
39. Когда я вижу, как кто-то сильно рыдает, я чувствую, как внутри меня нарастает грусть.					
40. Когда я нервничаю, я хочу знать, что вызывает это чувство					

Ключ и интерпретация

Шкала	Интерпретация	Прямые пункты	Обратные пункты
<i>Общий показатель опросника</i>	Уровень алекситимии	1, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 36	2, 3, 6, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 37, 38, 39, 40
<i>Эмоциональность</i>	Измерение степени эмоциональной возбудимости человека в различных ситуациях	4, 9, 24, 34	14, 19, 29, 39
<i>Фантазирование</i>	Измерение способности человека к фантазированию	7, 17, 22, 32	2, 12, 27, 37
<i>Идентификация собственных эмоциональных состояний</i>	Способность к определению природы собственных эмоциональных переживаний	8, 18, 23, 33	3, 13, 28, 38
<i>Анализ собственных эмоциональных состояний</i>	Измерение способности или стремления человека к анализу и объяснению собственных эмоциональных реакций	5, 15, 25, 35	10, 20, 30, 40
<i>Вербализация собственных эмоциональных состояний</i>	Измерение способности или склонности человека к описанию своих эмоциональных состояний, рассказу о них другим	1, 11, 21, 36	6, 16, 26, 31

Поступила в редакцию 24.01.2025 г.; повторно 19.02.2025 г.; принята 07.03.2025 г.

Доросева Елена Алексеевна – доцент кафедры сравнительной психологии, кафедры нейронаук факультета медицины и психологии В. Зельмана Новосибирского государственного университета; старший научный сотрудник лаборатории клинической науки, поведения и нейротехнологий Научно-исследовательского института медицины и нейронаук, кандидат биологических наук, доцент.

E-mail: elena.dorosheva@mail.ru

Бурова Татьяна Сергеевна – студент факультета медицины и психологии В. Зельмана Новосибирского государственного университета.

E-mail: burovatiana02@gmail.com

For citation: Dorosheva, E. A., Burova, T. S. (2025). Psychometric characteristics of Russian Language Version of the Bermond–Vorst Alexithymia Questionnaire (BVAQ). *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 96, 66–82. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/4

Psychometric Characteristics of Russian Language Version of the Bermond–Vorst Alexithymia Questionnaire (BVAQ)¹

E.A. Dorosheva^{1,2}, T.S. Burova¹

¹ *Novosibirsk State University, 1, Pirogova Str., Novosibirsk, 630090, Russian Federation*

² *Scientific Research Institute of Neurosciences and Medicine, 4, Timakova Str., Novosibirsk, 630117, Russian Federation*

Abstract

Relevance and subject of the study. Measuring alexithymia levels is an important task due to the connection between its feature and a range of mental health and behavioral disorders. There is a lack of psychological instruments in the Russian language to investigate the various components of alexithymia. This study examines the psychometric properties of the Russian version of the Bermond-Vorst Alexithymia Questionnaire (BVAQ). **Research methods and materials.** The total sample consisted of 573 people ages 15-59, 137 males and 446 females. Exploratory and confirmatory analyses were conducted to verify the questionnaire's structure, consistency, and reliability. To test construct validity, we used the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) adapted by E. G. Starostina et al., the Satisfaction With Life Scale of E. Diener adapted by E. N. Osin & D. A. Leontiev, the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale adapted by Yu. L. Khanin. Descriptive statistics of the inventory were calculated. **Results.** Analysis of the factor structure of the questionnaire revealed the greatest suitability of a bifactor model with a common grouping factor and associated subfactors. Models proposing the presence of cognitive and affective factors of alexithymia did not demonstrate adequate suitability levels. Exploratory factor analysis revealed that, while the overall structure of the questionnaire was preserved, the scale "emotionalizing" was divided into two subscales containing direct and inverse points, which may be due to cultural perceptual features. The questionnaire as a whole and its individual scales were characterized by sufficient internal consistency.

¹ The results were obtained during the implementation of the PSR "Development of a technology for individual analysis of brain mechanisms of priority processing of self-referential information for objective diagnostics of the risk of occurrence, severity and monitoring of the clinical dynamics of depression and suicidal behavior", registration number Unified State Information System for Accounting of Scientific, Experimental, Design and Technological Works of Civilian Purpose: 123100400150-3.

A satisfactory retest reliability of the method was demonstrated. As part of the convergent validity verification of the inventory, the expected direct correlation between its indicator and the level of alexithymia on the TAS-20 was revealed, as well as a negative correlation with the satisfaction with life indicator. Divergent validity was supported by a lack of significant correlations with social desirability scale score. In general, it can be concluded that the psychometric properties of the proposed version of the BVAQ questionnaire were quite good, but the structure of the methodology requires further verification, including in the context of clarifying theoretical aspects of alexithymia.

Keywords: alexithymia; cognitive and affective components of alexithymia; Bermond-Vorst Alexithymia Questionnaire (BVAQ); psychometric characteristics; psychodiagnosics

References

- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto alexithymia scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research, 38*(1), 23-32. doi: 10.1016/0022-3999(94)90005-1
- Bagby, R. M., Sanches, M., Carnovale, M., & Taylor G. J. (2021). An evaluation of alexithymia subtypes using latent profile analysis. *Psychiatric Research, 299*, 113840. doi: 10.1016/j.psychres.2021.113840
- Bermond, B., Clayton, K., Liberova, A., Luminet, O., Maruszewski, T., Bitti, P. E. R., ... Wicherts, J. (2007). A cognitive and an affective dimension of alexithymia in six languages and seven populations. *Cognition and Emotion, 21*(5), 1125–1136. doi: 10.1080/02699930601056989
- Blinka, L, Faltýnková, A, & Rečka, K. (2024). Alexithymia in gaming addiction and engagement. *Journal of Affective Disorders, 354*(1), 104–109. doi: 10.1016/j.jad.2024.03.060
- Chaim, C. H., Almeida, T. M., de Vries Albertin, P., Santana G. L., Siu E. R., & Andrade L. H. (2024) The implication of alexithymia in personality disorders: a systematic review. *BMC Psychiatry, 24*, 647. doi: 10.1186/s12888-024-06083-6
- Daghig, A. (2024). Beyond sleepless nights: Unraveling the complexity of alexithymia and suicide risk among university students. *Brain and Behavior, 14*(4), e3476. doi: 10.1002/brb3.3476
- Di Carlo, F., Vicinelli, M. C., Pettorruso, M., De Risio, L., Migliara, G., Baccolini, V., ... Martinotti, G. (2024). Connected minds in disconnected bodies: Exploring the role of interoceptive sensibility and alexithymia in problematic use of the internet. *Comprehensive Psychiatry, 129*, 152446. doi: 10.1016/j.comppsy.2023.152446
- Dorosheva, E. A., & Burova, T. S. (2024). Obzor issledovaniy dvukhfaktornoy modeli aleksitimii i ee psikhofiziologicheskikh osnovaniy i validnost' izmeritel'nogo instrumentariya [Review of studies of the two-factor model of alexithymia and its psychophysiological bases and the validity of measuring instruments]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya, 13*(2A), 33–43.
- Iskusnykh, A. Yu. (2015) Aleksitimiya. Prichiny i riski vozniknoveniya rasstroystva [Alexithymia. Causes and risks of the disorder]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii, 52*(6), 59–67.
- Jakobson, L. S., & Rigby, S. N. (2021). Alexithymia and Sensory Processing Sensitivity: Areas of Overlap and Links to Sensory Processing Styles. *Frontiers in Psychology, 12*, 583786. doi: 10.3389/fpsyg.2021.583786
- Kashimura, M., Ogawa, T., Vorst, H. C. M., & Bermond, B. (2011). Psychometric properties of the Bermond-Vorst Alexithymia Questionnaire in Japanese. *Japanese Psychological Research, 53*(3), 302–311. doi: 10.1111/j.1468-5884.2011.00472.x
- Khanin, Yu. L. (1976). *Shkala Marlou-Krouna dlya issledovaniya motivatsii odobreniya* [The Marlowe-Crowne Scale for Studying Approval Motivation]. Leningrad: NII FK.

- Luca, M., Luca, A., Patti, F., Algorta, G. P., & Eccles, F. J. R. (2024) Alexithymia and illness perceptions in persons with multiple sclerosis and their partners. *Scientific Reports*, 14, 25116. doi: 10.1038/s41598-024-76702-5
- Luminet, O., Nielson, K. A., & Ridout, N. (2021). Cognitive-emotional processing in alexithymia: an integrative review. *Cognition and Emotion*, 35(3), 449–487. doi: 10.1080/02699931.2021.1908231
- McQuarrie, A. M., Smith, S. D., & Jakobson, L. S. (2023) Alexithymia and sensory processing sensitivity account for unique variance in the prediction of emotional contagion and empathy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1072783. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1072783
- Orsolini, L. (2020). Unable to Describe My Feelings and Emotions Without an Addiction: The Interdependency Between Alexithymia and Addictions. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 543346. doi: 10.3389/fpsyg.2020.543346
- Osin, E. N., & Leontiev, D. A. (2020). Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyy analiz [Brief Russian-language scales for diagnosing subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*, 1, 117–142. doi: 10.14515/monitoring.2020.1.06
- Preece, D. A., & Gross, J. J. (2023). Conceptualizing alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 215, 112375. doi: 10.1016/j.paid.2023.112375
- Preece, D. A., Mehta, A., Petrova, K., Sikka, P., Bjureberg, J., Becerra, R., & Gross, J. J. (2023). Alexithymia and emotion regulation. *Journal of Affective Disorders*, 324, 232–238. doi: 10.1016/j.jad.2022.12.065
- Preece, D. A., Mehta, A., Becerra, R., Chen, W., Allan, A., Robinson, K., ... Gross, J. J. (2022). Why is alexithymia a risk factor for affective disorder symptoms? The role of emotion regulation. *Journal of Affective Disorders*, 296, 337–341. doi: 10.1016/j.jad.2021.09.085
- Riadh, O., Naoufel, O., Rejeb, M. R. B., & Le Gall, D. (2019). Neuro-cognitive correlates of alexithymia in patients with circumscribed prefrontal cortex damage. *Neuropsychologia*, 135, 107228. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2019.107228
- Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of 'alexithymic' characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 2-6 (22), 255–262. doi: 10.1159/000286529
- Starostina, E. G., Teylor, G. D., Kvilti, L. K., Bobrov, A. E., Moshnyaga, E. N., Puzyreva, N. V., ... Begbi, R. M. (2010). Torontskaya shkala aleksitimii (20 punktov): validizatsiya russkoyazychnoy versii na vyborke terapevticheskikh bol'nykh [Toronto Alexithymia Scale (20 items): Validation of the Russian-language version on a sample of medical patients]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhologiya*, 4, 32–38.
- Taylor G. J., Ryan D., & Bagby R. M. (1985). Toward the development of a new self-report alexithymia scale. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 4(44), 191–199. doi: 10.1159/000287912
- Torunsky, N. T., Knauz, S., Vilares, I., Marcoulides, K. M., & Koutstaal, W. (2023) What is the relationship between alexithymia and experiential avoidance? A latent analysis using three alexithymia questionnaires. *Personality and Individual Differences*, 214, 112308. doi: 10.1016/j.paid.2023.112308
- Vorst, H. C. M., & Bermond, B. (2001) Validity and reliability of the Bermond–Vorst Alexithymia Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 30(3), 413–434. doi: 10.1016/S0191-8869(00)0003
- Wang, Z., Wang, T., Goerlich, K. S., Pitliya, R. J., Bermond, B., Aleman, A., ... Luo, Y. (2021). Psychometric Properties of the Chinese Bermond–Vorst Alexithymia Questionnaire: An Exploratory Structural Equation Modeling Study. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15, 1834490921991429. doi: 10.1177/1834490921991429

Received 24.01.2025; Revised 19.02.2025;
Accepted 07.03.2025

Elena A. Dorosheva – Associate Professor of Department of Comparative Psychology, Department of Neuroscience (V. Zelman Faculty of Medicine and Psychology, Novosibirsk State University); Senior Scientific Researcher of The Laboratory for Clinical Science, Behavior and Neurotechnologies of State Scientific Research Institute of Neuroscience & Medicine. Cand. Sc. (Biol.), Associate Professor.

E-mail: elena.dorosheva@mail.ru

Tatiana S. Burova – Student of V. Zelman Faculty of Medicine and Psychology, Novosibirsk State University.

E-mail: burovatatiana02@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.5

СИСТЕМНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

И.В. Турова¹, И.О. Логинова¹

¹ Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, Россия, 660022, Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1

Резюме

Формирование коммуникативной компетентности является одной из ключевых задач подготовки будущих врачей, так как уровень владения навыками профессионального общения влияет на качество медицинской помощи и эффективность взаимодействия с пациентами. Несмотря на актуальность проблемы, до сих пор отсутствует комплексный инструмент для оценки всех компонентов данной компетентности. Цель исследования – разработка и валидация диагностического инструмента, позволяющего всесторонне оценивать уровень коммуникативной компетентности будущих врачей. В ходе работы был создан чек-лист для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей, включающий 28 критериев, сгруппированных по шести ключевым компонентам: когнитивному, поведенческому, эмоциональному, мотивационному, рефлексивному и ценностно-смысловому. Для проверки его диагностической ценности были рассчитаны показатели чувствительности и специфичности, а также использованы стандартизированные методики для подтверждения полученных результатов. В исследовании приняли участие 210 студентов 5-го курса, из которых 105 обучались по специальности «Лечебное дело», 105 – по специальности «Педиатрия». Среди участников было 163 женщины и 47 мужчин, средний возраст студентов составил 22,7 года. Результаты исследования показали, что разработанный чек-лист обладает высокой диагностической эффективностью. Наиболее высокие показатели чувствительности и специфичности были получены при оценке когнитивного компонента (чувствительность – 100%, специфичность – 88,57%), мотивационного компонента (чувствительность – 97,12%, специфичность – 95%), ценностно-смыслового компонента (чувствительность – 97,89%, специфичность – 95,59%). Эти данные подтверждают надежность чек-листа в оценке уровня сформированности коммуникативной компетентности будущих врачей. Разработанный диагностический инструмент позволяет проводить комплексную оценку коммуникативной компетентности, выявлять как сильные стороны, так и дефициты в профессиональном общении. Чек-лист может быть эффективно использован в образовательных и профессиональных целях для мониторинга развития коммуникативной компетентности и формирования индивидуальных траекторий профессионального роста.

Ключевые слова: компетентность; коммуникация; общение; коммуникативная компетентность; коммуникативные навыки; будущие врачи; оценка компетентности; диагностика

Введение

Коммуникативная компетентность занимает важное место в профессиональной подготовке будущих врачей, обеспечивая их способность эффективно взаимодействовать с пациентами, коллегами и другими участниками лечебного процесса. Формирование и развитие данной компетентности влияет на качество медицинской помощи, уровень удовлетворенности пациентов и успешность междисциплинарного взаимодействия. Современные исследования подтверждают, что недостаточно сформированная коммуникативная компетентность врача приводит к увеличению числа пациентов, недовольных качеством медицинской помощи, числа медицинских ошибок, росту конфликтов и недоверию к системе здравоохранения (Бакунц, Шикина, 2024; Воронина и др., 2024; Капустина, Горшкова, Кадыров, Транковская, Худченко, 2024).

Кроме того, использование коммуникации как профессионального инструмента позволяет оптимизировать диагностику и лечение. Например, исследование, посвященное пилотному проекту «Введение станции объективного структурированного клинического экзамена – оценка навыков общения у выпускников», выявило значимую взаимосвязь между качеством коммуникативных навыков и точностью диагностики на ранних этапах взаимодействия с пациентом (Бадретдинова, Клименко, Ахуба, Остаев, Тигай, 2020). Надо отметить, что на данный момент станция «Сбор жалоб и анамнеза» введена в первичную и специализированную аккредитацию работников здравоохранения, что также подчеркивает актуальность формирования коммуникативной компетентности будущих врачей.

Другие исследователи указывают, что навыки общения не менее важны, чем клиническое мышление и владение мануальными техниками, поскольку пациенты, сталкивающиеся с врачами с низкой коммуникативной компетентностью, зачастую остаются неудовлетворенными результатами лечения, даже если оно проведено технически безупречно (Крутий, Молчанова, 2020; Rodrigues, 2021). Успешное взаимодействие между врачом и пациентом зависит не только от профессиональных знаний, но и от способности врача учитывать индивидуальные и социальные особенности пациента, проявлять эмпатию и использовать техники активного слушания (Виденичкин, 2024, Гуревич, Чечина, 2024; Yet, Napuhinne, Eu, Chong, Palanisamy, 2022; Watts et al., 2024).

Несмотря на многообразие исследований в данной области, многие существующие модели коммуникативной компетентности остаются ограниченными, поскольку акцентируют внимание преимущественно на поведенческих аспектах (Ежова, Варшавер, Волкова, 2012; Васильева, 2013; Помыткина, Жученко, 2024). Такой подход ограничивает понимание сложного процесса взаимодействия врача и пациента, особенно в условиях современных вызовов, таких как цифровизация здравоохранения и увеличение требований пациентов к уровню взаимодействия. Все это говорит о том, что необходимо пересмотреть структурную модель коммуникативной

компетентности и ее оценку, а также методы формирования данной компетентности в условиях вуза (Амлаев, Кошель, Ходжаян, 2017; Трушкина, 2018).

Анализируя понятие «коммуникативная компетентность будущих врачей», можно выделить несколько ключевых аспектов, формирующих традиционный подход к ее пониманию. Коммуникативная компетентность часто трактуется как совокупность определенных навыков, направленных на передачу информации и установление контакта с пациентом (Попов, Новикова, 2019; Drossman et al., 2021). Основное внимание в рамках таких моделей уделяется когнитивным и поведенческим аспектам: как врач передает информацию, слушает пациента, использует вербальные и невербальные средства общения (Гаспарян, 2019; Малютина, Цыганкова, 2020; Шевцова, Плотнова, Козловская, 2020).

Однако такой подход имеет ряд ограничений. Во-первых, традиционные модели предполагают механический подход, при котором коммуникативные навыки представляются в виде алгоритма, не учитывающего личностные особенности врача. Это может привести к формальному овладению приемами общения, которые сложно адаптировать под индивидуальные особенности пациентов и нестандартные профессиональные ситуации.

Во-вторых, такой подход предполагает статичность. Обучение коммуникативным навыкам проводится на определенном этапе профессионального становления врача, а затем предполагается, что уровень компетентности сохраняется неизменным. Однако современная медицина требует гибкости и постоянной адаптации, так как врачи сталкиваются с новыми вызовами: увеличением сложности клинических случаев, разнообразием пациентов и повышением требований к качеству взаимодействия.

Третьей проблемой традиционного подхода является недостаточное внимание к процессам саморазвития врача. Эффективная коммуникация напрямую связана с личностными особенностями, такими как система ценностей, уровень эмпатии, рефлексия, а также способность понимать психологические и социальные аспекты работы с пациентами. Без учета этих факторов невозможно обеспечить качественное взаимодействие с пациентами, особенно в стрессовых и конфликтных ситуациях.

Таким образом, существующие подходы к коммуникативной компетентности требуют пересмотра в пользу более комплексной и динамической модели, которая учитывает личностные особенности и профессиональное развитие врача. Одним из таких перспективных направлений является системно-антропологический подход, предложенный В.Е. Ключко. Этот подход рассматривает человека как многомерную, саморазвивающуюся и открытую систему, взаимодействующую с окружающей средой и изменяющуюся под влиянием внешних и внутренних факторов (Ключко, 2008).

Применение системно-антропологического подхода к формированию коммуникативной компетентности будущих врачей позволяет учитывать ее динамическую природу и многомерность. Коммуникативная компетентность в данном контексте включает когнитивные, эмоциональные, мотива-

ционные, поведенческие, рефлексивные и ценностно-смысловые компоненты, которые интегрируются в качество личности.

Когнитивный компонент отражает способность усваивать знания и осмысливать информацию, что включает профессиональные и психологические аспекты общения. Эмоциональный компонент подчеркивает значимость эмпатии и эмоциональной регуляции в сложных клинических ситуациях. Мотивационный компонент ориентирует на сотрудничество и профессиональное развитие, а поведенческий компонент определяет практическое применение коммуникативных навыков. Рефлексивный компонент обеспечивает анализ и коррекцию взаимодействий, а ценностно-смысловой компонент интегрирует личностные и профессиональные ценности врача.

Эти компоненты не существуют изолированно, они формируют целостную систему, которая развивается в процессе профессиональной деятельности и обучения. Такой подход позволяет рассматривать коммуникативную компетентность будущих врачей не как статичный набор навыков, а как динамический процесс, направленный на эффективное взаимодействие с пациентами, коллегами и обществом. На рис. 1 представлена схема коммуникативной компетентности будущих врачей, отражающая ее ключевые компоненты и взаимодействия между ними.



Рис. 1. Структурная модель коммуникативной компетентности будущих врачей

В настоящее время отсутствует инструмент для диагностики коммуникативной компетентности будущих врачей, который позволял бы комплексно оценивать все ее ключевые аспекты, включая когнитивный, эмоциональный,

мотивационный, поведенческий, рефлексивный и ценностно-смысловой компоненты. Существующие методики, как правило, фокусируются на отдельных составляющих, таких как эмпатия, навыки общения или рефлексия, но не учитывают интегративный характер коммуникативной компетентности и ее динамическую природу.

В связи с этим, нами была разработана диагностика, основанная на системно-антропологическом подходе. Она представляет собой комплексный инструмент, который позволяет оценивать уровень сформированности коммуникативной компетентности будущих врачей, а также выявлять сильные и слабые стороны профессионального взаимодействия «врач–пациент». Разработанная диагностика охватывает все компоненты, что позволяет не только измерять уровень компетентности, но и учитывать ее многогранность. Это делает методику перспективной для использования в образовательных и профессиональных целях.

В рамках исследования мы стремимся доказать валидность и надежность предложенного инструмента, а также продемонстрировать его практическую значимость для оценки и формирования коммуникативной компетентности студентов медицинских вузов.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации. В выборку исследования вошли 210 студентов 5-го курса, из которых 105 обучались по специальности 31.05.01 «Лечебное дело» и 105 – по специальности 31.05.02 «Педиатрия». Среди участников были 163 женщины и 47 мужчин, средний возраст студентов составил 22,7 года.

Для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей был разработан чек-лист, основанный на системно-антропологическом подходе. Данный подход позволяет рассматривать личность будущего врача как целостную многоуровневую структуру и комплексно оценивать коммуникативную компетентность, анализируя не только знания и поведенческие аспекты, но и мотивацию, ценности, эмоциональную сферу, что дает возможность глубже понять уровень готовности будущего врача к профессиональному общению.

Чек-лист для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей включает в себя 28 критериев, сгруппированных по шести компонентам.

Когнитивный компонент – знания о психологии общения, техниках активного слушания, способах адаптации информации, особенностях вербальной и невербальной коммуникации.

Поведенческий компонент – навыки самопрезентации, установления контакта, структурирования консультации и создания комфортных условий для пациента.

Эмоциональный компонент – способность проявлять эмпатию, понимать эмоциональное состояние пациента и адаптировать к нему свое поведение.

Мотивационный компонент – стремление к профессиональному взаимодействию, построению диалога и созданию доверительной атмосферы.

Рефлексивный компонент – способность воспринимать обратную связь от пациента и супервизора, анализировать и корректировать свое поведение.

Ценностно-смысловой компонент – осознание моральной ответственности и гуманного отношения к пациентам.

Каждый критерий оценивался по 4-балльной шкале:

1 балл – недостаточное развитие навыка или отсутствие проявления критерия.

2 балла – частичное владение навыком, но с существенными недостатками.

3 балла – удовлетворительное владение навыком, но требуется дополнительное развитие.

4 балла – уверенное и качественное проявление навыка в общении с пациентом.

Далее подсчитывается сумма баллов, которая соотносится с уровнем следующим образом:

Минимальный уровень – 28–48 баллов.

Низкий уровень – 49–68 баллов.

Средний уровень – 69–88 баллов.

Высокий уровень – 89–100 баллов.

Продвинутый уровень – 101–112 баллов.

Оценка коммуникативной компетентности будущих врачей производилась с помощью разработанного чек-листа в симуляционных условиях путем наблюдения за взаимодействием будущего врача и стандартизированного пациента. Чек-лист разработан для комплексной оценки коммуникативной компетентности будущих врачей. Он охватывает ключевые аспекты, необходимые для профессионального взаимодействия врача с пациентами и их родственниками, помогает определить уровень сформированности компетентности, выявить слабые стороны и наметить пути их коррекции.

Для подтверждения валидности разработанного чек-листа были проведены следующие методики:

1. Авторская диагностика «Чек-лист оценки когнитивного компонента коммуникативной компетентности»; данная диагностика направлена на оценку когнитивного компонента коммуникативной компетентности будущих врачей.

2. Методика «Профессиональная коммуникативная компетентность врача». Данная методика позволяет провести комплексную оценку коммуникативной компетентности по четырем основным блокам: коммуникативные идеалы (КИ), профессиональные коммуникативные идеалы (ПИ), коммуникативные умения (КУ), профессиональные коммуникативные умения (ПУ) (Яковлева, Яковлев, 2014).

3. Методика «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский) позволяет оценить коммуникативный потенциал личности (Зими́на, 2015).

4. Пертская шкала эмпатии. Данная шкала представляет собой адаптированный на русский язык опросник, предназначенный для оценки способности респондентов распознавать и переживать эмоции других людей (Ларионов и др., 2023). Оригинальная версия шкалы была опубликована J.D. Brett и соавт. и содержит данные о психометрической надежности и валидности (Brett, Весегга, Мауберг, Преесе, 2023).

5. Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева). Данная методика направлена на изучение коммуникативных ориентаций личности в процессе взаимодействия с партнерами по формальному общению (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002).

6. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности. Методика предназначена для оценки уровня рефлексивности личности, способности к осмыслению своей деятельности, поведения и межличностных взаимодействий. Рефлексивность в данном контексте охватывает умение анализировать прошлое, оценивать настоящее и прогнозировать будущее, а также же понимать и учитывать чувства и реакции других людей (Карпов, 2003).

Каждая выбранная диагностика оценивает определенный компонент в чек-листе. Как были распределены показатели в диагностиках и какой компонент они измеряли, показано в табл. 1.

Таблица 1

Методики оценки компонентов коммуникативной компетентности будущих врачей

№	Методика / шкалы	Критерии в чек-листе
<i>Когнитивный компонент</i>		
1	<i>Чек-лист оценки когнитивного компонента коммуникативной компетентности</i> Знание о когнитивных искажениях. Знание о вербальных и невербальных средствах коммуникации. Знание технологии делового общения. Знание стратегий выхода из конфликтных ситуаций. Знание технологии «Идеи, опасения, ожидания (ICE)». Знание техник убеждения. Знание протокола сообщения плохих новостей SPIKES. Знание техник снятия эмоционального напряжения	Знание психологии общения и способов адаптировать информацию
	Знание разных типов вопросов	Знание типов вопросов и тактик их применения (открытые, закрытые, уточняющие)
	Знание техник активного (рефлексивного) слушания	Знание техник, способствующих запоминанию и пониманию информации пациентами (повторение, перефразирование, уточнение)

Продолжение табл. 1

№	Методика / шкалы	Критерии в чек-листе
	Знание об особенностях поведения людей в разных эмоциональных состояниях. Знание тактик взаимодействия с людьми с разными эмоциональными состояниями. Знание о психологических особенностях людей. Знание о психологических особенностях людей с различными нарушениями (глухие, немые, психическими отклонениями и др.). Знание возрастных особенностей людей. Знание о познавательно-психических особенностях как факторах влияния на восприятие информации	Знание психологических и поведенческих особенностей людей в различных состояниях и ситуациях
<i>Поведенческий компонент</i>		
2	<i>Методика исследования уровня профессиональной коммуникативной компетентности врача</i> (Н.В. Яковлева) Профессиональные коммуникативные умения <i>Методика «Диагностика особенностей общения»</i> (В.Н. Недашковский) Умение понимать собеседника Особенности посланий в общении Умение строить межличностные границы	Приветствие Забота о комфорте пациента Зрительный контакт Самопрезентация Идентификация пациента Поза врача при взаимодействии с пациентом Избегание письма / чтения Вопросы для получения информации Предоставление информации пациенту Предоставление возможности задавать вопросы Объяснение плана лечения и плана на случай непредвиденных ситуаций Установление повестки консультации Структурирование консультации
<i>Эмоциональный компонент</i>		
3	<i>Пертская шкала эмпатии</i> (П. Ларионов и М.В. Яковлева) Аффективная эмпатия для негативных эмоций. Аффективная эмпатия для позитивных эмоций. Общая аффективная эмпатия. Общая эмпатия Когнитивная эмпатия для негативных эмоций. Когнитивная эмпатия для позитивных эмоций. Общая когнитивная эмпатия	Эмоциональная включенность в активное слушание. Чувствительность к состоянию пациента Оценка и реагирование на вербальные и невербальные сигналы. Эмоциональное поощрение пациента. Поощрение вовлеченности пациента в принятии решений
<i>Мотивационный компонент</i>		
4	<i>Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях</i> (И.Д. Ладанов, В.А. Уразасва) Ориентация на принятие партнера Ориентация на достижение компромисса	Мотивирован на выполнение профессиональных обязанностей в парадигме сотрудничества с пациентом Мотивирован на получение точной информации от пациента

Окончание табл. 1

№	Методика / шкалы	Критерии в чек-листе
	Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера	Мотивирован на развернутую беседу
<i>Рефлексивный компонент</i>		
5	<i>Методика определения индивидуальной меры рефлексивности</i> (А.В. Карпов и В.В. Пономарева) Рефлексия настоящей деятельности. Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми. Степень рефлексивности	Способен к коррекции поведения на основе обратной связи от пациента
	Ретроспективная рефлексия деятельности. Рассмотрение будущей деятельности. Степень рефлексивности	Способен к коррекции поведения на основе обратной связи от супервизора
<i>Ценностно-смысловой компонент</i>		
6	<i>Методика исследования уровня профессиональной коммуникативной компетентности врача</i> (Н.В. Яковлева) Профессиональные коммуникативные ценности	Демонстрирует осознание моральной ответственности, гуманное отношение к пациентам

Использование комплексного подхода к оценке коммуникативной компетентности будущих врачей позволило получить объективные данные о ее уровне, а также подтвердить валидность авторской методики. Каждая методика вносит вклад в изучение отдельных аспектов коммуникативной компетентности, что делает диагностику многогранной и детализированной.

Для подтверждения диагностической ценности разработанного чек-листа оценки коммуникативной компетентности будущих врачей использовался метод математической статистики для определения чувствительности и специфичности.

Результаты

В ходе исследования была проведена оценка различных компонентов коммуникативной компетентности будущих врачей с использованием чек-листа и методик, направленных на анализ когнитивного, поведенческого, эмоционального, мотивационного, рефлексивного и ценностно-смыслового компонентов. Для оценки надежности разработанного чек-листа были рассчитаны показатели чувствительности и специфичности, что позволило оценить его диагностическую ценность.

Анализ когнитивного компонента коммуникативной компетентности будущих врачей показал, что чек-лист обладает высокой чувствительностью – 100%, что свидетельствует о его способности безошибочно выявлять студентов с действительно сформированным когнитивным компонентом. Отсутствие ложно отрицательных случаев подтверждает точность метода. Специфичность составила 88,57%, т.е. в 11,43% случаев студенты с несформированным когнитивным компонентом ошибочно были отнесены к группе с достаточным уровнем компетентности. Это может указывать на

необходимость корректировки пороговых значений или включения дополнительных критериев оценки (табл. 2).

Таблица 2

Оценка диагностической ценности когнитивного компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей

Чек-лист оценки когнитивного компонента коммуникативной компетентности	Когнитивный компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся когнитивным компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 140 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся когнитивным компонентом, но не набравшие достаточное количество баллов N = 0 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся когнитивным компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 8 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся когнитивным компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 62 (ИО – истинно отрицательные)
Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 140/(140 + 0) = 100\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 62/(8 + 62) = 88,57\%$		

Таблица 3

Оценка диагностической ценности поведенческого компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей в сопоставлении с профессиональными коммуникативными умениями

Методика «Профессиональная коммуникативная компетентность врача» (Н.В. Яковлева) Профессиональные коммуникативные умения	Поведенческий компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся поведенческим компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 68 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся поведенческим компонентом, но не набравшие достаточно баллов N = 0 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся поведенческим компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 39 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся поведенческим компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 103 (ИО – истинно отрицательные)
Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 68/(68 + 0) = 100\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 103/(39 + 103) = 72,54\%$		

Исследование поведенческого компонента включало анализ профессиональных коммуникативных умений, умения понимать собеседника, строить межличностные границы и передавать сообщения в общении.

Анализ результатов поведенческого компонента и критерия «Профессиональные коммуникативные умения» диагностики Н.В. Яковлевой «Профессиональная коммуникативная компетентность врача» показал высокую чувствительность, что подтверждает ее способность выявлять всех студентов с развитым поведенческим компонентом. Однако специфичность оказалась ниже (72,54%), что указывает на значительное количество ложно положительных случаев (39 студентов). Это может быть связано с завышенной самооценкой студентов или необходимостью пересмотреть критерии оценивания чек-листа (табл. 3).

Анализ результатов поведенческого компонента и критерия «Умение понимать собеседника» методики В.Н. Недашковский «Диагностика особенностей общения» показал высокую специфичность (97,59%), что свидетельствует о ее способности практически безошибочно исключать студентов с несформированным поведенческим компонентом компетентности. Однако чувствительность составила 82,68%, что указывает на наличие ложно отрицательных случаев (22 студента). Это может быть связано с недостаточной точностью пороговых значений или влиянием ситуационных факторов (табл. 4).

Таблица 4

Оценка диагностической ценности поведенческого компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей в сопоставлении с умением понимать собеседника

Методика «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский) Умение понимать собеседника	Поведенческий компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся поведенческим компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 105 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся поведенческим компонентом, но не набравшие достаточное количество баллов N = 22 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся поведенческим компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 2 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся поведенческим компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 81 (ИО – истинно отрицательные)
Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 105/(105 + 22) = 82,68\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 81/(2 + 81) = 97,59\%$		

Анализ результатов поведенческого компонента и критерия «Умение строить межличностные границы» по той же методике показал высокую

специфичность (91,86%), что говорит о ее способности точно исключать студентов с несформированным компонентом коммуникативной компетентности. Чувствительность составила 80,65%, что указывает на наличие ложно отрицательных случаев (24 студента). Это может быть связано с субъективностью оценивания или недостаточной точностью пороговых значений (табл. 5).

Таблица 5

Оценка диагностической ценности поведенческого компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей в сопоставлении с умением строить межличностные границы

Методика «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский) Умение строить межличностные границы	Поведенческий компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся поведенческим компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 100 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся поведенческим компонентом, но не набравшие достаточно количество баллов N = 24 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся поведенческим компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 7 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся поведенческим компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 79 (ИО – истинно отрицательные)
<p align="center">Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 100/(100 + 24) = 80,65\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 79/(7 + 79) = 91,86\%$</p>		

Анализ результатов поведенческого компонента и критерия «Особенности посланий в общении» по методике «Диагностика особенностей общения» показал высокую специфичность (93,10%), что свидетельствует о ее способности точно исключать студентов с несформированным поведенческим компонентом коммуникативной компетентности. Чувствительность составила 82,11%, что указывает на наличие ложно отрицательных случаев (22 студента) и говорит о том, что некоторые студенты могли набрать баллы случайно, не обладая реальным навыком (табл. 6).

Далее был проверен эмоциональный компонент коммуникативной компетентности будущих врачей. Результаты по чек-листу данного компонента сопоставлялись с результатами Пертской шкалы эмпатии. Анализ результатов показал чувствительность 80,36% и специфичность 95,91%. Это означает, что данный компонент чек-листа достаточно точно выявляет студентов сформированным компонентом (табл. 7). Таким образом, эмоциональный компонент в разработанном чек-листе продемонстрировал хорошую надежность, но необходимо провести небольшую корректировку для уменьшения доли ложно отрицательных результатов.

Таблица 6

Оценка диагностической ценности поведенческого компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей в сопоставлении с особенностями послания в общении

Методика «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский) Особенности посланий в общении	Поведенческий компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся поведенческим компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 101 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся поведенческим компонентом, но не набравшие достаточно баллов N = 22 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся поведенческим компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 6 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся поведенческим компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 81 (ИО – истинно отрицательные)
Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 101/(101 + 22) = 82,11\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 81/(6 + 81) = 93,10\%$		

Таблица 7

Оценка диагностической ценности эмоционального компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей

Пертская шкала эмпатии Общая эмпатия	Эмоциональный компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся эмоциональным компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 90 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся эмоциональным компонентом, но не набравшие достаточно баллов N = 22 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся эмоциональным компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 4 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся эмоциональным компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 94 (ИО – истинно отрицательные)
Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 90/(90 + 22) = 80,36\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 94/(4 + 94) = 95,91\%$		

Для оценки чувствительности и специфичности мотивационного компонента коммуникативной компетентности будущих врачей за эталоны ответов были взяты такие критерии, как ориентация на принятие партнера,

ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера, ориентация на достижение компромисса и уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций.

Анализ результатов по мотивационному компоненту и критерию «Ориентация на принятие партнера» по методике «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева) показал высокую чувствительность (91,33%). Это свидетельствует, что чек-лист хорошо определяет студентов со сформированным мотивационным компонентом, но есть небольшой риск пропуска части таких студентов (8,67%).

Высокая специфичность (95%) означает, что чек-лист надежно исключает тех, у кого действительно не сформирован данный компонент, а число ложно положительных результатов минимально (5%).

Наличие ложно положительных (3 человека) и ложно отрицательных (13 человек) случаев может быть связано с индивидуальными особенностями респондентов (например, завышенная или заниженная самооценка) или влиянием внешних факторов (усталость, тревожность) на результаты наблюдения (табл. 8).

Таблица 8

Оценка диагностической ценности мотивационного компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей в сопоставлении с ориентацией на принятии партнера

Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева) Ориентация на принятие партнера	Мотивационный компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся мотивационным компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 137 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся мотивационным компонентом, но не набравшие достаточно баллов N = 13 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся мотивационным компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 3 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся мотивационным компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 57 (ИО – истинно отрицательные)
<p>Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 137/(137 + 13) = 91,33\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 57/(3 + 57) = 95\%$</p>		

Анализ полученных результатов мотивационного компонента и критерия «Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера» показал высокую чувствительность (95,04%), что указывает на надежность.

Высокая специфичность (91,3%) означает, что чек-лист в большинстве случаев правильно определяет несформированность данного компонента, но в 8,7% случаев наблюдаются ложно положительные результаты.

Наличие ложно положительных (6 человек) и ложно отрицательных (7 человек) случаев может быть связано с особенностями самовосприятия студентов, завышенной или заниженной самооценкой или некоторыми погрешностями чек-листа (табл. 9).

Таблица 9

Оценка диагностической ценности мотивационного компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей в сопоставлении с ориентацией на адекватность восприятия и понимание партнера

Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева) Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера	Мотивационный компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся мотивационным компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 134 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся мотивационным компонентом, но не набравшие достаточно баллов N = 7 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся мотивационным компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 6 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся мотивационным компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 63 (ИО – истинно отрицательные)
Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 134/(134 + 7) = 95,04\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 63/(6 + 63) = 91,3\%$		

Анализ полученных результатов мотивационного компонента и критерия «Ориентация на достижение компромисса» показал высокую чувствительность (97,12%), что указывает на точность определения у студентов сформированности данного компонента. Высокая специфичность (92,96%) означает, что чек-лист в большинстве случаев правильно определяет несформированность данного компонента, но есть небольшая вероятность ложно положительных результатов (7,04%) (табл. 10).

Анализ мотивационного компонента и критерия «Уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций» показал высокую чувствительность (87,58%), однако существует определенный процент ложно положительных случаев. Хорошая специфичность (89,47%) подтверждает, что чек-лист почти безошибочно исключает студентов без сформированного компонента (табл. 11).

Таблица 10

Оценка диагностической ценности мотивационного компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей в сопоставлении с ориентацией на достижения компромисса

Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразасва) Ориентация на достижения компромисса	Мотивационный компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся мотивационным компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 135 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся мотивационным компонентом, но не набравшие достаточно баллов N = 4 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся мотивационным компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 5 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся мотивационным компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 66 (ИО – истинно отрицательные)
Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 135/(135 + 4) = 97,12\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 66/(5 + 66) = 92,96\%$		

Таблица 11

Оценка диагностической ценности мотивационного компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей в сопоставлении с уровнем общей гармоничности коммуникативных ориентаций

Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразасва) Уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций	Мотивационный компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся мотивационным компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 134 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся мотивационным компонентом, но не набравшие достаточно баллов N = 19 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся мотивационным компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 6 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся мотивационным компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 51 (ИО – истинно отрицательные)
Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 134/(134 + 19) = 87,58\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 51/(6 + 51) = 89,47\%$		

В качестве эталонов ответов для рефлексивного компонента использовалась методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономоревой. В результате анализа чувствительность получилась 87,5%, что указывает на эффективное выявление студентов сформированным рефлексивным компонентом. Специфичность 91,23% говорит о том, что чек-лист точно исключает студентов без выраженной рефлексивности, однако было выявлено 8,77% ложно положительных случаев (табл. 12).

Таблица 12

Оценка диагностической ценности рефлексивного компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей

Методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономоревой Общий уровень рефлексивности	Рефлексивный компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся рефлексивным компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 84 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся рефлексивным компонентом, но не набравшие достаточно баллов N = 12 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся рефлексивным компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 10 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся рефлексивным компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 104 (ИО – истинно отрицательные)
<p>Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 84/(84 + 12) = 87,5\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 104/(10 + 104) = 91,23\%$</p>		

Для оценки чувствительности и специфичности ценностно-смыслового компонента использовался критерий «Профессиональные коммуникативные ценности» методики «Профессиональная коммуникативная компетентность врача» (Н.В. Яковлева). В результате анализа выявлено, что чувствительность составила 97,89%, что говорит о почти безошибочном определении сформированности данного компонента. Лишь 2,11% студентов не набрали нужного количества баллов.

Высокая специфичность (95,59%) указывает, что чек-лист надежно исключает студентов, у которых этот компонент не сформирован (табл. 13).

Таким образом, в ходе исследования была проведена комплексная оценка коммуникативной компетентности будущих врачей с использованием разработанного чек-листа и различных диагностических методик, оценивающих каждый компонент коммуникативной компетентности в отдельности. Определение чувствительности и специфичности инструмента позволило оценить его диагностическую ценность и практическую применимость в медицинском образовании.

Оценка диагностической ценности ценностно-смыслового компонента чек-листа для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей

Методика «Профессиональная коммуникативная компетентность врача» (Н.В. Яковлева) Профессиональные коммуникативные ценности	Ценностно-смысловой компонент по чек-листу для оценки коммуникативной компетентности будущих врачей	
	Компонент сформирован	Компонент не сформирован
Компонент сформирован	Будущие врачи со сформировавшимся ценностно-смысловым компонентом, набравшие нужное количество баллов N = 139 (ИП – истинно положительные)	Будущие врачи со сформировавшимся ценностно-смысловым компонентом, но не набравшие достаточно количество баллов N = 3 (ЛО – ложно отрицательные)
Компонент не сформирован	Будущие врачи с несформировавшимся ценностно-смысловым компонентом, но набравшие нужное количество баллов N = 3 (ЛП – ложно положительные)	Будущие врачи с несформировавшимся ценностно-смысловым компонентом, не набравшие нужное количество баллов N = 65 (ИО – истинно отрицательные)
<p align="center">Чувствительность = $\text{ИП}/(\text{ИП} + \text{ЛО}) = 139/(139 + 3) = 97,89\%$ Специфичность = $\text{ИО}/(\text{ЛП} + \text{ИО}) = 65/(3 + 65) = 95,59\%$</p>		

Чувствительность отражает способность диагностического инструмента точно выявлять лиц с наличием исследуемого признака, т.е. избегать ложно отрицательных случаев. В статистике высокой чувствительностью считаются показатели выше 80%, при этом значения от 90% и выше демонстрируют отличную способность теста выявлять реальных носителей признака. В свою очередь, специфичность характеризует способность теста правильно исключать лиц, не обладающих исследуемым признаком, т.е. избегать ложно положительных результатов. В статистике значения специфичности выше 80% считаются хорошими, а показатели от 90% и выше указывают на высокую точность метода в определении отсутствия признака (Румянцев, Саенко, Румянцева, 2009).

По результатам проведенного анализа чувствительность по всем компонентам коммуникативной компетентности будущих врачей продемонстрировала высокие и стабильные значения:

Когнитивный компонент – 100% (максимально возможный показатель, указывающий на полное выявление студентов с сформированным когнитивным компонентом).

Поведенческий компонент показал чувствительность 80,65, 82,11, 82,67 и 100% (в зависимости от критерия, с которым сопоставлялся компонент), что свидетельствует о высокой точности выявления студентов, обладающих коммуникативными навыками.

Эмоциональный компонент – 80,36%, что подтверждает способность чек-листа достоверно фиксировать студентов со сформированным компонентом.

Мотивационный компонент – 87,58, 91,33, 95,03 и 97,12% (в зависимости от критерия, с которым сопоставлялся компонент), что соответствует высоким стандартам чувствительности.

Рефлексивный компонент – 87,5%, что подтверждает его диагностическую надежность.

Ценностно-смысловой компонент – 97,89%, что указывает на исключительную точность инструмента в выявлении профессиональных ценностей будущих врачей.

Таким образом, полученные показатели чувствительности подтверждают, что разработанный чек-лист эффективно выявляет студентов, у которых сформировалась коммуникативная компетентность, и может быть надежным инструментом для диагностики.

Также результаты исследования продемонстрировали высокую специфичность чек-листа по всем компонентам:

Когнитивный компонент – 88,57%, что свидетельствует о высокой точности исключения студентов без сформированного когнитивного компонента.

Поведенческий компонент – 72,54, 91,86, 93,1 и 97,59% (в зависимости от критерия, с которым сопоставлялся компонент), что говорит о высокой диагностической точности по большинству параметров.

Эмоциональный компонент – 95,91%, что демонстрирует способность инструмента четко дифференцировать уровень сформированности эмоционального компонента.

Мотивационный компонент – 89,47, 91,3, 92,95 и 95% (в зависимости от критерия, с которым сопоставлялся компонент), что подтверждает надежность инструмента в определении данного компонента.

Рефлексивный компонент – 91,23%, что свидетельствует о высоком качестве измерения данного компонента.

Ценностно-смысловой компонент – 95,59%, что указывает на исключительную точность выявления будущих врачей с развитыми профессиональными ценностями.

Таким образом, по большинству компонентов специфичность превышает 90%, что демонстрирует высокую точность чек-листа в исключении студентов с недостаточным уровнем сформированности коммуникативной компетентности.

Заключение

Изучение коммуникативной компетентности будущих врачей представляет собой сложную задачу, обусловленную рядом методологических, организационных и содержательных трудностей.

1. Фрагментарность существующих подходов. На данный момент большинство диагностических инструментов коммуникативной компетентности

врачей ориентировано либо на изучение отдельных компонентов (эмпатия, профессиональные ценности, коммуникативные стратегии), либо на общую оценку навыков общения. Это приводит к недостаточной комплексности диагностики и не позволяет измерить все аспекты компетентности в целом.

2. Отсутствие единого стандарта оценки. Несмотря на признание ключевой роли коммуникации в медицинской практике, в образовательных программах не закреплен единый стандарт диагностики коммуникативной компетентности будущих врачей. В разных учебных заведениях используются различные методы оценки, что затрудняет сравнительный анализ данных и не позволяет выработать унифицированные критерии диагностики.

3. Субъективность оценивания. Оценка коммуникативной компетентности будущих врачей нередко зависит от интерпретации преподавателей, что может приводить к разным результатам в зависимости от эксперта.

4. Отсутствие интеграции в медицинскую подготовку в вузе. Хотя современные образовательные программы медицинских вузов включают элементы обучения коммуникации, они не всегда интегрированы в клиническую практику. В результате будущие врачи могут воспринимать коммуникативные навыки как отдельную дисциплину, а не неотъемлемую часть профессиональной деятельности.

5. Недостаточное внимание к развитию личностных аспектов коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность врача не сводится только к техникам общения, она включает эмпатию, рефлекссию, мотивацию, способность анализировать и адаптироваться в сложных ситуациях. Однако существующие модели обучения чаще фокусируются на технике коммуникации, а не на развитии личности врача как участника профессионального диалога.

Несмотря на перечисленные трудности, изучение коммуникативной компетентности остается приоритетным направлением медицинского образования. На основе анализа полученных данных можно выделить несколько перспективных направлений, которые позволят улучшить диагностику и формирование коммуникативной компетентности будущих врачей.

Предложенная в исследовании модель оценки коммуникативной компетентности будущих врачей, основанная на системно-антропологическом подходе и включающая в себя оценки когнитивного, поведенческого, мотивационного, рефлексивного, эмоционального и ценностно-смыслового компонентов, подтверждает возможность создания универсального инструмента диагностики. Такой подход обеспечит целостное представление о коммуникативной компетентности, выявит сильные и слабые стороны и позволит выстроить персонализированную траекторию развития. Разработанный чек-лист можно использовать в симуляционных тренингах и объективных структурированных клинических экзаменах.

Еще одним важным аспектом в формировании коммуникативной компетентности будущих врачей является интеграция в медицинскую практику. Это может быть реализовано через участие студентов в разборе реальных клинических случаев с акцентом на взаимодействие с пациентами, исполь-

зование метода ролевых игр, проведение симуляционных тренингов. Также необходимо уделять внимание личностным аспектам коммуникации. Будущий врач должен не только владеть техниками общения, но и развивать эмпатию, мотивацию, способность к саморефлексии. Поэтому при формировании коммуникативной компетентности необходимо развивать и личностные качества будущего врача.

Представленные в работе результаты демонстрируют, что разработанный чек-лист обладает высокой диагностической ценностью, а его интеграция в образовательный процесс позволит эффективно выявлять уровень сформированности коммуникативной компетентности будущих врачей и на основе этого разрабатывать программы по формированию данной компетентности.

Таким образом, несмотря на существующие трудности, перспективы дальнейшего исследования коммуникативной компетентности будущих врачей остаются значительными. Внедрение комплексных методов оценки, интеграция коммуникации в клиническую практику и развитие личностных качеств будущих врачей станут ключевыми шагами в формировании эффективного профессионального взаимодействия в медицине.

Литература

- Амлаев, К., Кошель, В., Ходжаян, А. (2017). Обучение студентов эффективной коммуникации. *Врач*, 4, 80–82.
- Бадретдинова, А. И., Клименко, А. С., Ахуба, Л. Г., Остаев, А. О., Тигай, Ж. Г. (2020). Эффективность и правильность применения коммуникативных навыков в постановке диагноза стандартизированному пациенту: результаты пилотного проекта на базе Медицинского института ФГАОУ ВО РУДН. *Медицинское образование и профессиональное развитие*, 11(2), 102–114.
- Бакунц, С. А., Шикина, И. Б. (2024). Формирование профессиональных коммуникативных компетенций у врачей-ординаторов медицинского университета. *Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики*, 4, 20–34. doi: 10.24412/2312-2935-2024-4-20-34
- Васильева, Л. Н. (2013). О коммуникативной компетентности будущих врачей. *Медицинская психология в России*, 5(22), 16. doi: 10.24411/2219-8245-2013-15160
- Виденичкин, Д. М. (2024). Психологические аспекты функциональных методов исследования онкобольных. *Психология и педагогика служебной деятельности*, 1, 12–15. doi: 10.24412/2658-638X-2024-1-12-15
- Воронина, Т. Д., Шикунова, Я. В., Желев, В. А., Якимович, И. Ю., Егунова, М. А., Смышляева, Л. Г., Старовойтова, Е. А., Барановская, С. В. (2024). Оценка коммуникативных навыков в медицине в Сибирском государственном медицинском университете. *Виртуальные технологии в медицине*, 3(41), 183–184. doi: 10.46594/2687-0037_2024_3_1867
- Гаспарян, Л. А. (2019). Роль коммуникативной компетенции в управлении временем врачебной консультации. *Современное педагогическое образование*, 1, 94–100.
- Гуревич, Ю. Ю., Чечина, И. Н. (2024). Развитие коммуникативных навыков и эмпатии в условиях симуляционного обучения стоматологов. *Современный ученый*, 7, 152–158. doi: 10.58224/2541-8459-2024-7-152-158
- Ежова, Ю. М., Варшавер, Н. В., Волкова, Е. А. (2012). К проблеме коммуникативной компетентности студентов-медиков. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 10, 227–231.

- Зими́на, Н. А. (2015). *Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: метод. Рекомендации для студентов*. Н. Новгород: Нижегород. гос. арх.-строит. ун-т.
- Капусти́на, Т. В., Горшко́ва, О. В., Кады́ров, Р. В., Транковская, Л. В., Худченко, А. Г. (2024). Пациентоориентированность в контексте корпоративной культуры медицинской организации. *СибСкрипт*, 26(5), 795–806. doi: 10.21603/sibscript-2024-26-5-795-806
- Карпов, А. В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 24(5), 45–57.
- Ключко, В. Е. (2008). Системная антропологическая психология и образовательная практика. *Психология обучения*, 8, 10–23.
- Крути́й, И. А., Молчанова, Г. В. (2020). Коммуникативные навыки врачей. Тренинг и аттестация. *Медицинское образование и профессиональное развитие*, 11(3), 163–174.
- Ларионов, П., Прис, Д., Хохлова, О. и др. (2023). Оценка алекситимии: психометрические свойства русскоязычной версии Пертского опросника алекситимии. *Клиническая и специальная психология*, 12(1), 43–65. doi: 10.17759/cpse.2023120103
- Малютина, Т. В., Цыганкова, О. Ю. (2020). Модели взаимоотношений «врач–пациент» в практике акушера-гинеколога. *Проблемы современного педагогического образования*, 67(3), 285–287.
- Помыткина, Т. Ю., Жученко, О. А. (2024). Влияние социального и профессионального опыта врача на самооценку коммуникативных навыков. *Вестник Омского университета. Сер. Психология*, 4, 16–25. doi: 10.24147/2410-6364.2024.4.16-25
- Попов, В. В., Новикова, И. А. (2019). Коммуникативная компетентность клинических ординаторов в рамках врачебной консультации. *Медицинская психология в России: электронный научный журнал*, 6(59). URL: http://www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2019_6_59/nomer02.php
- Румянцев, П. О., Саенко, У. В., Румянцева, У. В. (2009). Статистические методы анализа в клинической практике. Часть I. Одномерный статистический анализ. *Проблемы эндокринологии*, 55(5), 48–55. doi: 10.14341/probl200955548-55
- Трушкина, С. В. (2018). Вызовы современности: медицинский комплаенс, партнерские отношения, коммуникативная компетентность врача. *Медицинская психология в России*, 10(4), 9. doi: 10.24411/2219-8245-2018-14090
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М.: Изд-во Ин-та психотерапии.
- Шевцова, Ю. В., Плотнова, С. В., Козловская, Е. Ю. (2020). Роль коммуникативной компетенции врача в организации эффективного взаимодействия с пациентом и в разрешении и предотвращении конфликтных ситуаций. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 9(1(30)), 399–402. doi: 10.26140/anip-2020-0901-0097
- Яковлева, Н. В., Яковлев, В. В. (2014). *Методология и методы исследования здоровьесберегающей деятельности субъекта*. Рязань: РязГМУ: Эмпирикон.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 05.02.2025 г.; повторно 13.02.2025 г.;
принята 12.03.2025 г.

Турова Ирина Валерьевна – старший преподаватель кафедры клинической психологии и педагогики с курсом ПО медико-психолого-фармацевтического факультета Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России.

E-mail: iraturova@mail.ru

Логинова Ирина Олеговна – заведующая кафедрой клинической психологии и педагогики с курсом ПО медико-психолого-фармацевтического факультета Красноярского

государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, доктор психологических наук, профессор.
E-mail: loginova70_70@mail.ru

For citation: Turova, I. V., Loginova, I. O. (2025) Abstract a Systematic Anthropological Approach to the Diagnosis of Future Doctors' Communicative Competence. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 96, 83–108. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/5

Abstract a Systematic Anthropological Approach to the Diagnosis of Future Doctors' Communicative Competence

I.V. Turova¹, I.O. Loginova¹

¹V.F. Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, 1 Partizana Zheleznyaka St., Krasnoyarsk, 660022, Russia Federation

Abstract

The formation of communicative competence is one of the key tasks in the training of future doctors, as the level of proficiency in professional communication skills affects the quality of medical care and the effectiveness of interactions with patients. Despite the relevance of this issue, there is still no comprehensive tool for assessing all components of this competence. The aim of this study was to develop and validate a diagnostic tool that allows for a comprehensive assessment of the level of communicative competence in future doctors. In the course of the work, a checklist was created to assess the communicative competence of future doctors, including 28 criteria grouped into six key components: cognitive, behavioral, emotional, motivational, reflective, and value-semantic. To verify its diagnostic value, sensitivity and specificity indicators were calculated, and standardized methods were used to confirm the obtained results. The study involved 210 fifth-year students, of whom 105 were enrolled in the specialty "General Medicine", and 105 students in the specialty "Pediatrics". Among the participants, there were 163 women and 47 men, with an average age of 22.7 years. The results of the study showed that the developed checklist has high diagnostic efficiency. The highest sensitivity and specificity indicators were obtained in the assessment of the following components: cognitive component (sensitivity — 100%, specificity — 88.57%); motivational component (sensitivity — 97.12%, specificity — 95%); value-semantic component (sensitivity — 97.89%, specificity — 95.59%). These data confirm the reliability of the checklist in assessing the level of communicative competence development in future doctors. The developed diagnostic tool allows for a comprehensive assessment of communicative competence, identifying both strengths and deficiencies in professional communication. The checklist can be effectively used for educational and professional purposes to monitor the development of communicative competence and to form individual trajectories of professional growth.

Keywords: competence; communication; communication; communicative competence; communication skills; future doctors; competence assessment; diagnostics

References

- Amlaev, K., Koshel, V., & Khodzhayan, A. (2017). Obuchenie studentov effektivnoy kommunikatsii [Teaching effective communication to students]. *Vrach*, 4, 80–82.
- Badretdinova, A. I., Klimentko, A. S., Akhuba, L. G., Ostaev, A. O., & Tigay, Zh. G. (2020). Effektivnost' i pravil'nost' primeneniya kommunikativnykh navykov v postanovke diagnoza

- standartizirovannomu patsiyentu: rezul'taty pilotnogo proekta na baze Meditsinskogo instituta FGAOU VO RUDN [Efficiency and correctness of using communication skills in diagnosing a standardized patient: results of a pilot project based on the Medical Institute of RUDN University]. *Meditsinskoe obrazovanie i professional'noe razvitiye*, 11(2), 102–114.
- Bakunts, S. A., & Shikina, I. B. (2024). Formirovaniye professional'nykh kommunikativnykh kompetentsiy u vrachey-ordinatorov meditsinskogo universiteta [Formation of professional communication competencies among medical residents of a medical university]. *Sovremennyye problemy zdravookhraneniya i meditsinskoy statistiki*, 4, 20–34. doi: 10.24412/2312-2935-2024-4-20-34
- Brett, J.D., Becerra, R., Maybery, M.T., & Preece, D.A. (2023). The Psychometric Assessment of Empathy: Development and Validation of the Perth Empathy Scale. *Assessment*, 30(4), 1140–1156. doi: 10.1177/10731911221086987.
- Drossman, D. A., Chang, L., Deutsch, J. K., Ford, A. C., Halpert, A., Kroenke, K., Nurko, S., Ruddy, J., Snyder, J., & Sperber, A. (2021). A review of the evidence and recommendations on communication skills and the patient–provider relationship: A Rome Foundation Working Team report. *Gastroenterology*, 161(5), 1670–1688. doi: 10.1053/j.gastro.2021.07.037
- Ezhova, Yu. M., Varshaver, N. V., & Volkova, E. A. (2012). K probleme kommunikativnoy kompetentnosti studentov-medikov [On the communicative competence of medical students]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 10, 227–231.
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuylov, G. M. (2002). *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Social and psychological diagnostics of personality and small group development]. Moscow: Institute of Psychotherapy.
- Gasparyan, L. A. (2019). Rol' kommunikativnoy kompetentsii v upravlenii vremenem vrachebnoy konsultatsii [The role of communicative competence in time management of medical consultation]. *Sovremennoye pedagogicheskoe obrazovanie*, 1, 94–100.
- Gurevich, Yu. Yu., Chechina, I. N. (2024). Razvitiye kommunikativnykh navykov i empatii v usloviyakh simulyatsionnogo obucheniya stomatologov [Development of communication skills and empathy in the context of simulation training of dentists]. *Sovremennyye uchenyye*, 7, 152–158. doi: 10.58224/2541-8459-2024-7-152-158
- Kapustina, T. V., Gorshkova, O. V., Kadyrov, R. V., Trankovskaya, L. V., & Khudchenko, A. G. (2024). Patsientoorientirovannost' v kontekste korporativnoy kul'tury meditsinskoy organizatsii [Patient-oriented approach in the context of the corporate culture of a medical organization]. *SibSkript*, 26(5), 795–806. doi: 10.21603/sibscript-2024-26-5-795-806
- Karpov, A. V. (2003). Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a mental property and methods of its diagnostics]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 24(5), 45–57.
- Klochko, V. E. (2008). Sistemnaya antropologicheskaya psikhologiya i obrazovatel'naya praktika [Systemic anthropological psychology and educational practice]. *Psikhologiya obucheniya*, 8, 10–23.
- Krutiyy, I. A., & Molchanova, G. V. (2020). Kommunikativnye navyki vrachey. Trening i attestatsiya [Communication skills of doctors. Training and certification]. *Meditsinskoe obrazovanie i professional'noe razvitiye*, 11(3), 163–174.
- Larionov, P., Pris, D., Khokhlova, O. et al. (2023). Otsenka aleksitimii: psikhometricheskie svoystva russkoyazychnoy versii Pertsikogo oprosnika aleksitimii [Assessment of alexithymia: psychometric properties of the Russian-language version of the Perth Alexithymia Questionnaire]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*, 12(1), 43–65. doi: 10.17759/cpse.2023120103
- Malyutina, T. V., & Tsygankova, O. Yu. (2020). Modeli vzaimootnosheniy “vrach–patsiyent” v praktike akushera-ginekologa [Models of doctor-patient relationships in the practice of an obstetrician-gynecologist]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 67(3), 285–287.
- Pomytkina, T. Yu., & Zhuchenko, O. A. (2024). Vliyaniye sotsial'nogo i professional'nogo opyta vracha na samootsenku kommunikativnykh navykov [The impact of social and pro-

- fessional experience of a physician on self-assessment of communication skills]. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser. Psikhologiya*, 4, 16–25. doi: 10.24147/2410-6364.2024.4.16-25
- Popov, V. V., & Novikova, I. A. (2019). Kommunikativnaya kompetentnost' klinicheskikh ordinatov v ramkakh vrachebnoy konsul'tatsii [Communicative Competence of Clinical Residents in the Framework of a Medical Consultation]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, 6(59). Retrieved from http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2019_6_59/nomer02.php
- Rodrigues, C. F. (2021). Communicative trust in therapeutic encounters: Users' experiences in public healthcare facilities and community pharmacies in Maputo, Mozambique. *Social Science & Medicine*, 291. doi: 10.1016/j.socscimed.2021.114512
- Rumyantsev, P. O., Saenko, U. V., & Rumyantseva, U. V. (2009). Statisticheskie metody analiza v klinicheskoy praktike. Chast' I. Odnomernyy statisticheskiy analiz [Statistical methods of analysis in clinical practice. Part I. Univariate statistical analysis]. *Problemy endokrinologii*, 55(5), 48–55. doi: 10.14341/probl200955548-55
- Shevtsova, Yu. V., Plotnova, S. V., & Kozlovskaya, E. Yu. (2020). Rol' kommunikativnoy kompetentsii vracha v organizatsii effektivnogo vzaimodeystviya s patsientom i v razreshenii i predotvrashchenii konfliktnykh situatsiy [The role of physician's communicative competence in organizing effective interaction with the patient and in resolving and preventing conflict situations]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 9(1(30)), 399–402. doi: 10.26140/anip-2020-0901-0097
- Trushkina, S. V. (2018). Vyzovy sovremennosti: meditsinskiy komplains, partnerskie otnosheniya, kommunikativnaya kompetentnost' vracha [Challenges of our time: medical compliance, partnerships, communicative competence of a physician]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, 10(4), 9. doi: 10.24411/2219-8245-2018-14090
- Vasilieva, L. N. (2013). O kommunikativnoy kompetentnosti budushchikh vrachey [On the communicative competence of future doctors]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, 5(22), 16. doi: 10.24411/2219-8245-2013-15160
- Videnichkin, D. M. (2024). Psikhologicheskie aspekty funktsional'nykh metodov issledovaniya onkobil'nykh [Psychological aspects of functional methods of research of cancer patients]. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatel'nosti*, 1, 12–15. doi: 10.24412/2658-638Kh-2024-1-12-15
- Voronina, T. D., Shikunova, Ya. V., Zhelev, V. A., Yakimovich, I. Yu., Egunova, M. A., Smyshlyaeva, L. G., Starovoytova, E. A., & Baranovskaya, S. V. (2024). Otsenka kommunikativnykh navykov v meditsine v Sibirskom gosudarstvennom meditsinskom universitete [Assessment of communication skills in medicine at the Siberian State Medical University]. *Virtual'nye tekhnologii v meditsine*, 3(41), 183–184. doi: 10.46594/2687-0037_2024_3_1867
- Watts, J., Ekberg, S., Bluebond-Langner, M., Langner, R., Fleming, S., Danby, S., Ekberg, K., Yates, P., Bradford, N., Delaney, A., & Herbert, A. (2024). Questions directed to children with diverse communicative competencies in paediatric healthcare consultations. *Patient Education and Counseling*, 121. doi: 10.1016/j.pec.2023.108103.
- Yakovleva, N. V., & Yakovlev, V. V. (2014). Metodologiya i metody issledovaniya zdorov'esberegayushchey deyatel'nosti sub"ekta [Methodology and Methods for Studying Subject's Health-Saving Activities]. Ryazan': Ryazan State Medical University: Empirikon.
- Yet, A. X. J., Hapuhinne, V., Eu, W., Chong, E. Y.-C., & Palanisamy, U. D. (2022). Communication methods between physicians and Deaf patients: A scoping review. *Patient Education and Counseling*, 105(9), 2841–2849. doi: 10.1016/j.pec.2022.05.001
- Zimina, N. A. (2015). *Psikhologicheskaya diagnostika kommunikativnogo potentsiala lichnosti: metod. rekomendatsii dlya studentov* [Psychological Diagnostics of the Communicative Potential of an Individual: Manual for Students]. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering.

Received 05.02.2025; Revised 13.02.2025;

Accepted 12.03.2025

Irina V. Turova – Senior Lecturer, Faculty of Medicine, Psychology and Pharmacy, V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University.

E-mail: iraturova@mail.ru

Irina O. Loginova – Head of the Department of Clinical Psychology and Pedagogy with a postgraduate course, Faculty of Medicine, Psychology and Pharmacy, V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: loginova70_70@mail.ru

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ РОССИИ, ИНДИИ И КАЗАХСТАНА: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Н.В. Иванова¹, О.В. Суворова^{1,2}, И.А. Шадрина¹,
С.К. Сран³, А.Б. Акпаева⁴

¹ Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Россия, 603600, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

² Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990, Пермь, ул. Сибирская, 24

³ Женский колледж Мата Сундри (Делийский университет), Индия, 110002, Нью-Дели, пер. Мата Сундри

⁴ Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахстан, 050010, Алматы, пр. Достык, 13

Резюме

Международные психолого-педагогические исследования и их метаанализы констатируют рост показателей повышенной тревожности у современных учащихся начальных классов, что делает актуальным разностороннее рассмотрение данной проблемы, в том числе в крайне мало изученном кросс-культурном аспекте. Цель статьи – кросс-культурный анализ особенностей личностной тревожности у десятилетних младших школьников из городских общеобразовательных школ России, Индии и Казахстана. Всего в исследовании приняли участие 900 детей, по 300 младших школьников из каждой страны с равномерным гендерным распределением. В качестве диагностического инструментария применялась «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан (форма «А» для школьников 10–12 лет). В результате исследования установлены универсальные и культурно-специфические особенности личностной тревожности у младших школьников из России, Индии и Казахстана. На основе факторного анализа констатировано, что во всех трех детских выборках наибольший вес имеют показатели межличностной и самооценочной тревожности, вес школьной тревожности менее выражен, что можно объяснить определяющим влиянием фактора возраста на профиль личностной тревожности десятилетних младших школьников из разных стран. Выявлены статистически значимые кросс-культурные различия в средних показателях всех видов личностной тревожности (школьной, самооценочной, межличностной, магической, общей) у младших школьников из трех стран по Н-критерию Краскела–Уоллиса. Наименьшие значения тревожности, кроме самооценочной, характерны для десятилетних обучающихся из Казахстана, при этом все средние показатели тревожности у данных школьников сосредоточены в диапазоне нормального уровня. Средние показатели тревожности российских детей также относятся к нормальному уровню. Наибольшие значения по всем видам тревожности, относящиеся к «несколько повышенному» уровню, продемонстрировали младшие школьники из Индии. Идентичные кросс-культурных различия были зафиксированы отдельно на выборках мальчиков и девочек. В группе индийских детей также были выявлены статистически значимые гендерные различия по всем видам тревожности, кроме межличностной. Кроме того, констатированы кросс-культурные раз-

личия в выборе детьми из разных стран тех ситуаций, которые вызывают наибольшее волнение по всем шкалам тревожности. Полученные результаты могут быть полезны для практики психолого-педагогического сопровождения детей.

Ключевые слова: тревожность; личностная тревожность; младший школьник; кросс-культурный анализ; Россия; Индия; Казахстан; культурно-специфические особенности

Введение

Нестабильность международной обстановки, многочисленные и кардинальные трансформации в политической, социально-экономической, культурной сферах приводят к возрастанию интенсивности и частоты эмоциональных нагрузок и делают остро актуальной проблему обеспечения эмоционально-личностного благополучия человека, находящуюся в фокусе внимания различных наук, в том числе психологии. На этапе школьного обучения одним из существенных предикторов нарушения эмоционально-личностного благополучия ребенка выступает его повышенная тревожность.

Российскими и зарубежными авторами убедительно доказано, что высокая тревожность отрицательно влияет не только на академическую успешность школьников, но и в целом на актуальное состояние их психического и физического здоровья. Многие современные исследователи констатируют, что значительно превышающий норму уровень тревожности, характеризующийся интенсивностью переживания беспокойства и волнения, имеет негативные последствия для детей школьного возраста не только в ближайшей, но и в долгосрочной перспективе.

Особое значение имеет изучение тревожности у детей на этапе начального школьного образования, закладывающего фундамент развития личности ребенка, его психологического здоровья и успешности дальнейшего обучения. Актуальность подобных исследований непосредственно связана с увеличением показателей повышенной тревожности у современных младших школьников, что констатируется в психологических публикациях авторов из разных стран и их метаанализах (Прихожан, 2000; Рудомазина, 2016; Донскова, 2022; Du, Kao, Fang, Shen, Cai, 2023; Fu, Yu, Li, Sun, 2024).

Несмотря на значительный массив работ, раскрывающих детерминацию, подходы к диагностике, возможности профилактики и преодоления повышенной тревожности у детей младшего школьного возраста, некоторые вопросы этой проблемы остаются дискуссионными, недостаточно или фрагментарно изученными. Анализ публикаций свидетельствует, что крайне слабо исследованы особенности личностной тревожности российских младших школьников в кросс-культурном аспекте. Между тем многообразные факторы культуры, проявляющиеся в традициях, установках, ценностях, особенностях семейного воспитания и системы образования, прямо или косвенно в той или иной степени влияют на социальную ситуацию развития ребенка, его эмоционально-личностную сферу, в частности тревожность (Чернышова, Иванов, 2016; Карабанова, 2017; Du et al., 2023; Hofstede, 2011; Essau, Anastassiou-Hadjicharalambous, Demetriou, Pourseied, 2012;

Fu et al., 2024). Это, в свою очередь, делает принципиально важным изучение и дифференцировку универсальных и культурно-специфичных особенностей личностной тревожности у современных младших школьников из разных стран. Также кросс-культурный анализ тревожности у детей открывает возможности для диссеминации эффективного опыта обеспечения личностного развития младших школьников и обогащения психолого-педагогической практики достижениями коллег из других стран в рассматриваемом контексте.

Все обозначенное в совокупности определяет актуальность кросс-культурных исследований особенностей личностной тревожности российских младших школьников и обучающихся начальной школы из таких дружественных держав, как Казахстан и Индия. Выбор именно этих стран имеет обоснование. С одной стороны, партнерские взаимоотношения России с Казахстаном и Индией делают возможными научные коллаборации в сфере международных психологических исследований, реализацию кросс-культурных исследовательских задач. С другой стороны Россия, Индия и Казахстан отличаются социально-экономическими, политическими условиями, культурой, религией. По универсальным стандартизированным показателям, генерируемым в рамках специальных программ Организации Объединенных Наций (см.: <https://hdr.undp.org/>), Россия, Индия и Казахстан имеют существенные, но не полярные в мировом континууме различия. По индексу человеческого развития (Human Development Insights), демонстрирующему достижения страны в сфере образования, здоровья, продолжительности и качества жизни, среди 193 стран Россия и Казахстан входят в группу государств с очень высоким уровнем и занимают соответственно 56-е и 67-е места с индексами 0,821 и 0,802; Индия занимает 134-е место с индексом 0,644, что соотносится с верхней границей среднего уровня. При этом следует подчеркнуть интенсивную положительную динамику Индии в данном комплексном показателе за последние годы. Индекс гендерных социальных норм (GSNI), фиксирующий процент людей с предвзятостью (предубеждением) в отношении лиц женского пола в политике, образовании, экономике, применительно к образовательной сфере в России составляет 27,65%, в Казахстане – 28,65%, в Индии – 38,5% (последнее обновление отражает информацию по состоянию на 12 января 2023 г.). Указанная специфика стран делает возможным и целесообразным проведение кросс-культурных исследований.

Целью нашей работы выступил кросс-культурный анализ особенностей личностной тревожности у городских младших школьников в возрасте 10 лет из России, Индии и Казахстана.

Основными задачами исследования являлись:

- изучение различных видов личностной тревожности (школьной, самооценочной, межличностной, магической, общей) у российских, индийских и казахстанских младших школьников;
- выявление универсальных и культурно-специфичных особенностей личностной тревожности у младших школьников России, Индии и Казахстана;

– определение гендерных различий в показателях личностной тревожности у российских, индийских и казахстанских десятилетних детей.

Обзор литературы

В современных психолого-педагогических исследованиях авторов из разных стран подчеркивается сложность и неоднозначность феномена тревожности, а также ее многофакторная и нелинейная детерминированность. Это, в свою очередь, по мнению ученых, во многом объясняет вариативность дефиниций тревожности, подходов к ее изучению и оптимизации.

Исследователи дифференцируют личностную (общую, генерализованную) и ситуативную тревожность (Прихожан, 2000; Bieg, Goetz, Lipnevich, 2014; Hill, Mammarella, Devine, Caviola, Passolunghi, Szűcs, 2016; Putwain, Stockinger, Embse, Suldo, Daumiller, 2021; Fu et al., 2024). Как подчеркивают F. Hill и соавт. (2016), общая тревожность, в отличие от ситуативной, не относится к конкретной ситуации, временным контекстуальным переживаниям, а связана с общей склонностью человека беспокоиться о событиях, поведении и личных способностях. А.М. Прихожан (2000) отмечает, что личностная тревожность представляет собой образование устойчивого характера, включающее эмоциональный, когнитивный и операциональный компоненты. Личностная тревожность проявляется в типичной реакции человека (беспокойстве, волнении), возникающей независимо от конкретной социальной обстановки, которая воспринимается как угрожающая. В отличие от страхов как реакции на определенную объективно существующую угрозу, тревожность является безобъектным переживанием преимущественно воображаемого характера.

Нельзя не согласиться с А.А. Агишевой (2023), что основное внимание исследователей сконцентрировано на негативных характеристиках и последствиях тревожности, в то время как конструктивный ее потенциал часто не принимается во внимание. Тревожность, имеющая нормальную интенсивность, выступает необходимым адаптационным ресурсом, потенцирует развитие личности и становление субъектности (Прихожан, 2000; Ivanova, Sorokina, 2020). Однако выходящая из диапазона нормы, существенно повышенная и стойкая тревожность имеет отрицательные последствия для психического и физического здоровья человека, является значимым индикатором его эмоционального неблагополучия в настоящем и может выступать предиктором тревожных расстройств в будущем (Казакова, Соколова, 2021; Егоренко, Лобанова, Радчикова, 2023; Putwain, Stockinger, Embse, Suldo, Daumiller, 2021; Fu et al., 2024).

По данным масштабного метаанализа психологических публикаций, выполненного J.N. Fu и соавт. (2024), начиная с 2013 г. наблюдается постоянный и значительный рост числа исследований тревожности у детей младшего школьного возраста. Установленный факт можно объяснить рядом причин. Во-первых, многими авторами констатируется увеличение показателей повышенной тревожности у современных учащихся началь-

ной школы по сравнению с детьми предыдущих поколений (Прихожан, 2000; Рудомазина, 2016; Донскова, 2022; Du et al., 2023; Fu et al., 2024). Вторых, как отмечают Н. Manley, E.-N. Tu, T. Reardon, C. Creswell (2023), почти 40% тревожных расстройств проявляется уже в возрасте до 14 лет, что делает начальную школу бесценной для ранней поддержки детей с тревожностью и предупреждения ее роста. В-третьих, по результатам многолетних и широкомасштабных исследований А.М. Прихожан определил, что именно в предподростковый период (10–11 лет) тревожность не только усиливается, но и «все более закрепляется, приобретает стабильные формы реализации в поведении, регуляции, компенсации... и становится устойчивым личностным свойством, имеющим собственную побудительную силу» (Прихожан, 2000, с. 222). Все перечисленное требует, помимо разработки эффективных профилактических и коррекционных стратегий нивелирования повышенной детской тревожности, дальнейшего многоаспектного анализа ее причин, в том числе в малоизученном кросс-культурном аспекте.

Применительно к детям младшего школьного возраста достаточно широко исследован специфический вид личностной тревожности, получивший название школьной (академической) и вызываемый различными компонентами образовательной среды: содержанием и методами обучения, межличностным общением в системе «ученик–учитель–администрация–родители», физическим пространством школы (Микляева, Румянцева, 2004; Hanie, Stanard, 2009; Hinchliffe, Campbell, 2016; Ivanova, Sorokina, 2020; Du et al., 2023; Manley et al., 2023; Rathod, Chauhan, 2023). Высокая школьная тревожность часто выступает маркером нарушения продуктивности учебной деятельности, школьной дезадаптации (Микляева, Румянцева, 2004; Лебедева, 2020; Донскова, 2022; Егоренко, Лобанова, Радчикова, 2023; Ivanova, Sorokina, 2020; Manley et al., 2023). Поведенческие проявления школьной тревожности, отмечаемые учителями, весьма вариативны: невнимательность, отказы от публичных ответов, тихая сбивчивая речь, обидчивость, агрессивность (Прихожан, 2000; Hanie, Stanard, 2009; Hinchliffe, Campbell, 2016). Исследователи подчеркивают, что учителя с трудом дифференцируют детей с умеренной и высокой школьной тревожностью (Headley, Campbell, 2011). Более половины родителей учеников с высокой школьной тревожностью не осознают эту проблему у своих детей, а также большинство матерей и отцов не понимают, как их собственное поведение влияет на эмоциональное благополучие и повышение академической тревожности у дочерей и сыновей (Амбалова, 2016, Maloney, Ramirez, Gunderson, Levine, Veilock, 2015; Fu et al., 2024;).

Также в последние годы отдельное существенное внимание психологов уделяется таким разновидностям школьной тревожности учеников начальных классов, как математическая и тестовая (экзаменационная) тревожность (Руденко и др., 2013; Bodas, Ollendick, Sovani, 2008; Maloney et al., 2015; Hill et al., 2016; Carey, Devine, Hill, Szűcs, 2017). При этом в ряде исследований указывается на установленную положительную корреляцию

повышенной математической и превышающей норму общей тревожности (Hill et al., 2016; Carey et al., 2017).

В большинстве исследований, проведенных на выборках учащихся начальной школы, рассматриваются две главные группы факторов, способствующих возникновению, интенсификации и закреплению тревожности у детей: внутриличностные и межличностные (социальные) факторы.

Из внутриличностных факторов повышенной тревожности младшего школьника чаще всего называются низкая самооценка ребенка, негативное представление о себе, недостаток уверенности в собственных способностях и навыках (Прихожан, 2000; Микляева, Румянцева, 2004; Чернышова, Иванов, 2016; Донскова, 2022). В то же время в ряде эмпирических исследований, например в работе Е.С. Донсковой (2022) установлено, что в младшем школьном возрасте повышенная тревожность может быть связана и с высокой самооценкой.

Среди межличностных семейных факторов, влияющих на эмоциональное состояние ребенка и вызывающих повышенную тревожность у младших школьников, выделяют негативный стиль семейного воспитания, тревожность родителей, конфликты в семье, неполный состав семьи, высокие ожидания и требовательность со стороны родителей, в том числе в сфере академических достижений (Амбалова, 2016; Казакова, Соколова, 2021; Серебрякова, Краева, 2024; Ajay Kumar, Prakriti, Rajiv, Yashi, Vijay, Suprakash, 2013; Maloney et al., 2015; Du et al., 2023; Fu et al., 2024). Так, в работе Е.В. Казаковой, Л.В. Соколовой (2021) доказано, что при стиле семейного воспитания «потворствующая гиперпротекция» у младших школьников наблюдается достоверно высокий уровень школьной тревожности. В исследовании В. Аяу Кумаг и соавт. (2013) установлено, что дети, которые воспринимают своих родителей как авторитарных, характеризуются значительно более высокими показателями тревожности по сравнению с младшими школьниками, которые считают своих отцов и матерей демократичными или либеральными.

Проблема влияния личностных особенностей и профессиональных действий учителя начальной школы на тревожность детей является дискуссионной. В системном обзоре публикаций, выполненном Н. Manley и соавт. (2023) определено, что лишь в отдельных работах содержатся доказательства того, что авторитарный стиль педагога, его строгий контроль и применяемые наказания могут быть связаны с более высоким уровнем тревожности у младших школьников; большинство имеющихся данных указывают либо на слабую связь учительского стиля управления классом и детской тревожностью, либо на отсутствие такой связи.

Также неоднозначно проявляет себя в эмпирических исследованиях тревожности младших школьников фактор гендера: приводимые результаты противоречивы и, по выводам ученых, во многом обусловлены диагностическим инструментом и возрастным диапазоном выборки учеников начальной школы (Егоренко, Лобанова, Радчикова, 2023; Ajay Kumar et al., 2013; Hill et al., 2016; Carey et al., 2017; Aydin, 2019; Rathod, Chauhan, 2023).

Представляют существенный интерес немногочисленные исследования, доказывающие влияние ряда макросредовых факторов на повышенную тревожность у младших школьников. Так, установлена корреляция климато-географических факторов северного региона России, неблагоприятного сочетания экологических и социальных факторов столичного мегаполиса и повышенной тревожности у российских учеников начальной школы (Рязанцева, Мартышов, 2018; Bartosh, Bartosh, Mychko, 2021).

В целом проведенный анализ свидетельствует о полиморфности тревожности у детей младшего школьного возраста и ее многофакторной детерминации.

Отдельного внимания в соответствии с целью и задачами нашего исследования заслуживают единичные работы, освещающие кросс-культурные аспекты тревожности у российских младших школьников.

М. Руденко и соавт. (2013) проведено сравнение уровня математической тревожности на выборках российских и британских младших школьников 7,5–8 лет. Установлено, что, несмотря на различия в учебном плане и более раннее поступление в школу британских детей, статистически значимые кросс-культурные отличия в уровне математической тревожности у респондентов отсутствуют. Также не было обнаружено и гендерных различий в данном виде тревожности у мальчиков и девочек из России и Британии.

В сопоставлении особенностей ситуативной тревожности у младших школьников русского и цыганского этносов, выполненном Е.Л. Чернышовой, Д.В. Ивановым (2016), выявлено, что русские дети в большинстве имеют умеренный и высокий уровень тревожности в отличие от младших школьников цыганского этноса, которым свойственны преимущественно низкая степень тревожности и отсутствие ее высокой степени. При этом авторы отмечают, что для испытуемых цыганского этноса характерны высокие и очень высокие самооценка и уровень притязания в отличие от детей русского этноса, которые обладают средними и низкими показателями самооценки и притязания.

Принципиально важными являются работы, обосновывающие, что в азиатских странах (Китай, Индия) существенными факторами, приводящими к повышенной тревожности учащихся начальной и средней школы, выступают конкуренция и академическая нагрузка в образовании, а также высокие ожидания и требовательность родителей в отношении академических достижений детей (Deb, Chatterjee, Walsh, 2010; Ajay Kumar et al., 2013; Du et al., 2023; Fu et al., 2024). Как подчеркивают S. Deb и соавт. (2010), в Индии необходимо просвещать родителей, чтобы справиться с таким явлением, как высокое академическое давление в семье и сравнение успеваемости собственного ребенка с успехами лучших учеников.

В результате анализа психологической литературы нами не было обнаружено работ, посвященных сравнительному анализу особенностей тревожности младших школьников из России, Индии и Казахстана, что послужило дополнительным стимулом к организации и проведению специального исследования, итоги которого излагаются в настоящей статье.

Материалы и методы

Исследование было инициировано и организовано преподавателями Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, в его реализации принимали участие коллеги из Делийского университета (Индия) и Казахского национального педагогического университета им. Абая (Казахстан). В исследовании были задействованы по 300 младших школьников из России, Индии и Казахстана, общая выборка составила 900 человек.

При планировании исследования учитывалось, что действие конкретной образовательной микросреды может модулировать (ослаблять или усиливать) влияние национальной системы образования (макросреды). По мнению Т.Н. Тихомировой, С.Б. Малых, данное обстоятельство «необходимо учитывать при выполнении кросс-культурных сравнений в сфере образования, “уравнивая” микросредовые условия обучения детей» (Тихомирова, Малых, 2023, с. 108). Для нивелирования действия микросредовых факторов и обеспечения конгруэнтности выборок в качестве участников исследования привлекались дети только из городских школ России, Индии и Казахстана, принимая во внимание различия условий в образовательных учреждениях крупных городов и сельской местности в каждой из стран (Дас, 2019; Шерайзина, Ефлова, 2021; Бутабаева, Длимбетова, Исмагулова, 2023). Также контингент испытуемых был ограничен обучающимися общеобразовательных школ, исключались лицеи, гимназии, школы для одаренных детей, авторские школы и т.п. Исследование было организовано в трех городах-«миллионниках» России, Индии и Казахстана: Нижнем Новгороде, Дели и Алматы. Возраст младших школьников был определен десятью годами (диапазон от 10 лет ровно до 10 лет 11 месяцев). Гендерный состав респондентов являлся равномерным, среди испытуемых из каждой страны было поровну девочек и мальчиков. Это дало возможность стратификации выборки по половому признаку и изучения гендерной специфики личностной тревожности младших школьников из трех стран. С учетом политической ситуации в российскую выборку не были включены школьники, чьи родители и ближайшие родственники являются участниками специальной военной операции (СВО).

Организация исследования осуществлялась при поддержке администрации школ, с письменного информированного согласия родителей, персональные детские данные являлись закодированными (обезличенными). Российская детская выборка включала младших школьников из разных классов семи общеобразовательных школ, среднее число обучающихся в классе – 28 детей. Индийская выборка также представлена детьми из семи общеобразовательных школ, в каждом из учреждений были задействованы мальчики и девочки из разных классов, среднее число обучающихся в классе – 38 детей. Выборка младших школьников из Казахстана сформирована на базе четырех школ, среднее число детей в классе – 29 человек.

Для решения поставленных задач была использована «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан (форма «А» для школьников 10–12 лет). Выбор этой методики обусловлен следующими причинами: возможность оценки как общей личностной тревожности, так и ее составляющих; стандартизация диагностического инструмента выполнена не по классам, а по возрасту испытуемых отдельно для мальчиков и девочек; масштабная апробация методики была реализована на детских выборках из разных стран, включая Россию и Казахстан. Также мы учли дефицитность собственно индийских диагностических инструментов для изучения тревожности у младших школьников, отмеченную исследователями из Индии (Ajay Kumar et al., 2013).

С учетом того, что группа младших школьников из Казахстана являлась билингвальной (дети владеют русским и казахским языками, обучение ведется на русском языке) «Шкала личностной тревожности» в данной выборке применялась в оригинальной авторской версии на русском языке. Также мы принимали во внимание тот факт, что в исследовании группы казахстанских ученых (Имангалиева, Бекжанова, Ахметова, 2021) было установлено отсутствие статистически значимых различий в показателях тревожности у детей 9–10 лет при использовании методики А. М. Прихожан на русском и казахском языке, и обе языковые версии шкал тревожности были признаны эквивалентными.

Для применения методики А.М. Прихожан в диагностике личностной тревожности англоязычных индийских младших школьников была проведена ее кросс-культурная валидизация: для достижения лингвистической эквивалентности был осуществлен двусторонний перевод шкалы группой экспертов, а также выполнена содержательная модификация с учетом культурно-национальных традиций и специфики страны. В частности, в одной из шкал, относящихся к магической тревожности, описывающей ситуацию «На экзамене тебе достался 13-й вопрос» мы убрали число 13, имеющее негативный мистический подтекст только для российских испытуемых, и заменили ситуацией «На экзамене тебе достался вопрос с несчастливым номером».

Для анализа результатов диагностики применялись расчет описательных статистик (средние значения и стандартные отклонения), факторный анализ. Для статистической обработки использовали прикладные программы MS Excel, SPSS Statistics 23.0. Статистическая достоверность различий определялась с помощью Н-критерия Краскела–Уоллеса, U-критерия Манна–Уитни.

Результаты исследования

По итогам изучения выраженности различных показателей и видов личностной тревожности у младших школьников с помощью «Шкалы личностной тревожности» А.М. Прихожан были составлены сводные таблицы с переводом первичных баллов в баллы. Для определения структурной эквивалентности данных, продемонстрированных респондентами из каждой

страны (n = 300), был осуществлен факторный анализ методом главных компонент и варимакс вращения с нормализацией Г. Кайзера, итоги которого представлены в табл. 1.

Таблица 1

Факторная структура личностной тревожности у младших школьников из России, Индии и Казахстана

Виды тревожности	Факторный вес (r) видов тревожности детей по странам		
	Россия	Индия	Казахстан
Школьная	0,725	0,847	0,633
Самооценочная	0,781	0,956	0,645
Межличностная	0,813	0,951	0,749
Магическая	0,684	0,910	0,581
Общая	0,999	1,000	1,000
% дисперсии	80,056	93,284	72,150

Результаты факторного анализа выявили однофакторную структуру личностной тревожности в трех выборках респондентов с высоким процентом объясненной дисперсии, что подтверждает структурную эквивалентность данных, продемонстрированных респондентами из России, Индии и Казахстана. Этот факт позволяет интерпретировать количественные различия между показателями в кросс-культурном контексте.

Подчеркнем, что наибольший факторный вес в общей тревожности в выборках российских, индийских и казахстанских младших школьников имеют показатели межличностной тревожности (r = 0,813; 0,951; 0,749 соответственно) и самооценочной тревожности (r = 0,78; 0,956; 0,645).

Описательные статистики по всем видам личностной тревожности для выборок младших школьников из каждой страны представлены в табл. 2.

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения выраженности личностной тревожности у младших школьников из России, Индии и Казахстана (в стенах)

Виды тревожности	Младшие школьники из России	Младшие школьники из Индии	Младшие школьники из Казахстана	Н-критерий Краскела–Уоллиса
	M ± σ	M ± σ	M ± σ	
Школьная	5,07 ± 2,85	7,55 ± 3,10	4,97 ± 2,92	131,689***
Самооценочная	5,28 ± 3,34	7,69 ± 3,55	5,56 ± 3,38	100,779***
Межличностная	6,30 ± 3,58	7,95 ± 3,26	5,34 ± 3,75	91,318***
Магическая	4,71 ± 3,48	7,89 ± 3,22	3,69 ± 3,37	215,435***
Общая	5,47 ± 3,07	7,96 ± 3,12	4,97 ± 3,00	151,845***

Примечание. *** – при уровне значимости p ≤ 0,001

Данные, отраженные в табл. 2, свидетельствуют, что средние значения всех диагностированных видов личностной тревожности имеют существенные статистически значимые отличия (при p ≤ 0,001) у младших школьников из трех стран по Н-критерию Краскела–Уоллиса. Наименьшие

показатели по всем видам тревожности, кроме самооценочной, характерны для десятилетних обучающихся из Казахстана, при этом все средние показатели тревожности казахстанских детей сосредоточены в диапазоне нормального уровня (от 3 до 6 стенов). Наибольшие значения по всем видам тревожности продемонстрировали младшие школьники из Индии. Отметим, что все средние показатели тревожности у индийских десятилетних школьников находятся в диапазоне «несколько повышенного» уровня (от 7 до 8 стенов). У российских младших школьников в их общей выборке, так же как и у детей из Казахстана, установлены средние показатели тревожности, относящиеся к нормальному уровню.

Наименьшие средние значения для младших школьников из России и Казахстана характерны для магической тревожности (4,71 и 3,69 стенов соответственно), далее следует школьная тревожность (5,07 и 4,97 стенов). Наибольшие средние показатели десятилетние дети из России продемонстрировали в межличностной тревожности (6,3 стена), школьники из Казахстана – в самооценочной тревожности (5,56 стенов). Профиль средних значений показателей разных видов тревожности у индийских детей специфичен: наименьшее значение характерно для школьной тревожности (7,55 стенов), далее по возрастанию следуют самооценочная (7,69) и магическая тревожность (7,89), наиболее выражена, как и у российских младших школьников, межличностная тревожность (7,95).

Средние показатели общей личностной тревожности у десятилетних детей из России и Казахстана (5,47 и 4,97) относятся к диапазону нормального уровня, у школьников из Индии (7,96) – к несколько повышенному уровню.

Отметим, что для всех трех выборок характерен достаточно высокий разброс, варьирование показателей детской тревожности, это затруднило применение однофакторного дисперсионного анализа и обусловило выбор непараметрического статистического критерия Краскела–Уоллиса.

Помимо сравнительного анализа средних значений по всем видам личностной тревожности в общих выборках младших школьников из трех стран, было проведено сопоставление показателей тревожности в гендерном аспекте (табл. 3).

Полученные результаты отдельно по мальчикам и девочкам подтверждают соотношение выраженности показателей тревожности у детей из трех стран, установленное на смешанных по полу выборках. Наибольшие значения тревожности продемонстрированы индийскими мальчиками и девочками (общая тревожность соответствует 8,39 и 7,42 стенам и относится к «несколько повышенному» уровню), среднюю позицию по значениям тревожности в порядке убывания занимают мальчики и девочки из России, демонстрирующие нормальный уровень тревожности (5,75 и 5,27 стенов), наименьшие значения характерны для мальчиков и девочек из Казахстана (4,99 и 4,95 стенов диапазона нормального уровня тревожности). При этом следует отметить, что по школьной и самооценочной тревожности средние показатели у девочек из России (4,86 и 5,19 стенов) меньше, чем у мальчиков (4,94 и 5,20 стенов) и девочек (5,01 и 5,93) из Казахстана.

Средние значения и стандартные отклонения выраженности личностной тревожности у мальчиков и девочек из России, Индии и Казахстана (в стенах)

Виды тревожности	Россия		Индия		Казахстан	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
	М ± σ	М ± σ	М ± σ	М ± σ	М ± σ	М ± σ
Школьная	5,37 ± 2,89	4,86 ± 2,81	8,04 ± 2,93	6,95 ± 3,22***	4,94 ± 3,02	5,01 ± 2,83
Самооценочная	5,42 ± 3,36	5,19 ± 3,34	8,08 ± 3,34	7,21 ± 3,75**	5,20 ± 3,46	5,93 ± 3,27
Межличностная	6,28 ± 3,53	6,32 ± 3,62	8,20 ± 3,19	7,65 ± 3,32	4,98 ± 3,68	5,71 ± 3,81
Магическая	4,72 ± 3,61	4,71 ± 3,40	8,25 ± 3,084	7,44 ± 3,34*	3,86 ± 3,49	3,52 ± 3,24
Общая	5,75 ± 3,04	5,27 ± 3,08	8,39 ± 2,83	7,42 ± 3,38**	4,99 ± 3,12	4,95 ± 2,88

Примечание. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$ по U-критерию Манна–Уитни

Статистически значимые гендерные различия по U-критерию Манна–Уитни в показателях тревожности установлены только между индийскими мальчиками и девочками, при этом самые существенные расхождения обнаружены в школьной тревожности ($p \leq 0,001$).

Также было проведено сравнение показателей тревожности у мальчиков из трех стран по H-критерию Краскела–Уоллиса, которое продемонстрировало высокую статистически значимую разницу по всем шкалам методики ($p \leq 0,001$). Аналогичное сравнение у девочек тоже обнаружило высокую статистическую значимость показателей по H-критерию Краскела–Уоллиса ($p \leq 0,001$).

Кроме того, в рамках исследования был выполнен анализ отдельных показателей по шкалам тревожности, который позволил выделить общие тенденции и кросс-культурные различия в типе ситуаций, в большей степени волнующих младших школьников из разных стран.

Наиболее тревожной ситуацией по шкале «школьная тревожность» у российских и индийских младших школьников, как у мальчиков, так и у девочек, является «Разговор с директором» (47 и 57 %). Для казахстанских школьников наиболее тревожной является ситуация письменного контроля: «Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету» (45%).

В самооценочной тревожности наиболее волнительной для российских школьников, как мальчиков, так и девочек, является ситуация социального неуспеха: «Тебе грозит неуспех, провал» (44%). Для казахстанских школьников, как мальчиков, так и девочек, самое большое беспокойство вызывают будущие достижения: «Думаешь о том, чего ты сможешь добиться в будущем» (32%); для индийских школьников наиболее волнительной является ситуация сравнения с другими: «Сравнивать себя с другими» (59%).

Самой тревожной в межличностном плане для российских и казахстанских младших школьников, как мальчиков, так и девочек, является ситуа-

ция публичного выступления: «Выступить перед зрителями» (37 и 33%). Для индийских школьников, как мальчиков, так и девочек, – ситуация, в которой они выступают объектом наблюдения во время активного действия: «На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения)» (55%).

Кросс-культурные различия особенно выражены в отборе наиболее волнующих ситуаций по шкале магической тревожности. Так, для российских и казахстанских школьников, как мальчиков, так и девочек, в большей степени вызывает переживание и беспокойство ситуация плохого сна: «Видеть плохие сны» (32 и 29%). Наиболее тревожными ситуациями для индийских школьников, как мальчиков, так и девочек, являются «Смотреть на человека, похожего на мага, колдуна» (47%) и «Слышать, что какой-то человек “напускает порчу” на других» (48%).

Обсуждение результатов

Обобщая вышеизложенное, можно сделать ряд выводов об универсальных и культурно-специфических особенностях личностной тревожности у младших школьников из России, Индии и Казахстана.

Во-первых, по результатам исследования установлены не зависящие от культурного контекста особенности личностной детской тревожности: во всех трех выборках наибольший факторный вес в общей тревожности имеют показатели межличностной и самооценочной тревожности, вес школьной тревожности менее выражен. Этот факт можно объяснить высоким значением возрастного фактора, его определяющим влиянием на профиль личностной тревожности десятилетних младших школьников из разных стран.

Во-вторых, выявлены статистически значимые кросс-культурные различия в средних значениях всех составляющих личностной тревожности у российских, казахстанских и индийских учеников начальных классов. В целом более высокие средние показатели по всем шкалам тревожности, относящиеся к диапазону «несколько повышенного» уровня, выявленные у индийских городских младших школьников по сравнению с детьми из России и Казахстана, можно предположительно объяснить комплексом причин, непосредственно связанных с культурными особенностями Индии. Относительно школьной тревожности это, прежде всего высокие ожидания и требовательность индийских родителей к академическим достижениям детей (Deb et al., 2010; Ајау Kumar et al., 2013). Применительно к межличностной и самооценочной тревожности – повышенная конкурентность в образовании в условиях стремительного экономического развития страны и демографического лидерства в мире, особенно для популяции молодого поколения, достаточно большая численность детей в классах школ Индии, существенно отличающаяся от среднего количества младших школьников в начальных классах России и Казахстана. Неслучайно именно у индийских школьников наибольшую тревожность, по данным нашего исследования,

вызывает ситуация сравнения себя с другими. Повышенное среднее значение магической тревожности у индийских младших школьников, статистически значимо отличающееся от показателей детей из России и Казахстана, вероятнее всего, связано с особенностями культурно-религиозной сферы Индии: разнообразием вероисповеданий, высокой религиозностью населения, множеством богов, ритуалов, обрядов. Отметим, что наличие кросс-культурных особенностей в выраженности личностной тревожности у детей из трех стран было подтверждено не только на общих выборах, – идентичные результаты зафиксированы отдельно на выборах мальчиков и девочек.

В-третьих, констатированы гендерные различия в показателях тревожности между индийскими девочками и мальчиками, наиболее статистически значимые по школьной тревожности. Высокие значения школьной тревожности у индийских мальчиков, статистически существенно отличающиеся от результатов девочек ($p \leq 0,001$) можно интерпретировать достаточно внушительным индексом гендерных социальных норм (GSNI) в Индии относительно образовательной сферы (38,5%). Как мы уже указывали, это означает предвзятость в отношении лиц женского пола в образовании, а следовательно, именно на академические успехи индийских мальчиков родители возлагают приоритетные надежды, вероятно, оказывая на них более выраженное давление. Отметим, что полученные нами результаты о более значимо высоких показателях тревожности у индийских десятилетних мальчиков по сравнению с девочками согласуются с данными, полученными в исследовании в Калькутте на выборке школьников от 13 до 17 лет (Deb et al., 2010).

В целом итоги исследования могут быть учтены в системах начального образования и психолого-педагогического сопровождения детей. Так, поскольку для младших школьников из России и Казахстана самой тревожной в межличностном плане является ситуация публичного выступления, с данной проблемой следует целенаправленно работать учителям начальных классов и школьным психологам. На уроках можно чаще практиковать выступления детей с небольшими сообщениями, докладами, стихами не только перед всем классом, что времяземко, но и перед группами сверстников, использовать многокритериальную взаимооценку публичных ответов с обязательным акцентом на сильных сторонах, применять ролевые игры и приемы театрализации, упражнения, развивающие ораторские навыки (на скорость, громкость, выразительность речи). Эффективной поддержкой со стороны психолога будут тренинги уверенного поведения и межличностных коммуникаций. Поскольку в Индии из-за большой численности детей в классах устные сообщения, ответы минимизированы, ситуация публичного выступления не вызывает тревожность у учеников начальной школы. Относительно индийских младших школьников мы соглашаемся с коллегами из Индии (Deb et al., 2010) о первостепенной необходимости психолого-педагогического просвещения родителей для снижения академического давления на ребенка в семье, провоцирующего рост детской тревожности.

Дополнительная интерпретация выявленных фактов может быть получена при дальнейшем кросс-культурном анализе других составляющих личностного развития детей указанных групп.

Заключение

Одним из существенных предикторов нарушения эмоционально-личностного благополучия школьника выступает его повышенная тревожность, отрицательно влияющая на академические достижения, психическое и физическое здоровье ребенка. Констатируемый рост показателей повышенной тревожности у современных младших школьников в разных странах, недостаточная изученность личностной тревожности российских учащихся начальных классов в кросс-культурном аспекте обусловили выбор темы и цели нашей работы.

В результате исследования выявлены универсальные и культурно-специфические особенности личностной тревожности у десятилетних городских младших школьников из России, Индии и Казахстана.

Во всех трех выборках наибольший факторный вес имеют показатели межличностной и самооценочной тревожности, вес школьной тревожности менее выражен, что можно объяснить определяющим влиянием возраста на профиль личностной тревожности десятилетних младших школьников из разных стран.

Кросс-культурные статистически значимые различия установлены в средних значениях всех составляющих личностной тревожности у российских, казахстанских и индийских учеников начальных классов. Наименьшие показатели по всем видам тревожности, кроме самооценочной, сосредоточенные в диапазоне нормального уровня, констатированы у младших школьников из Казахстана. Средние показатели тревожности российских детей также относятся к нормальному уровню и занимают промежуточное положение между результатами казахстанских и индийских младших школьников. Наибольшие значения по всем видам тревожности, относящиеся к «несколько повышенному» уровню, обнаружены у детей из Индии. Идентичные результаты зафиксированы отдельно на выборках мальчиков и девочек. Выявленные различия были интерпретированы нами с опорой на анализ публикаций культурными особенностями Индии, спецификой системы начального образования и религии. Дополнительное объяснение выявленных фактов может быть сделано при дальнейшем кросс-культурном анализе личностного развития детей указанных групп. Полученные результаты представляют интерес для педагогов начального образования и школьных психологов и могут быть учтены в психолого-педагогическом сопровождении детей.

К ограничениям исследования можно отнести использование для сбора эмпирических данных о детской тревожности только одной методики, предполагающей самоотчет младшего школьника, не подкрепленный анке-

тированием родителей или учителей. Данный факт мы объясняем организационными сложностями в проведении международных исследований и хотим подчеркнуть, что изучение особенностей тревожности у младших школьников из России, Индии и Казахстана представляет собой только одну из частей проводимого нами кросс-культурного анализа различных составляющих личностного развития детей указанной группы. Дальнейшей задачей мы видим изучение корреляций рассмотренных в статье показателей личностной тревожности с результатами диагностики самооценки и притязаний у этих же младших школьников.

Литература

- Агишева, А. А. (2023). Конструктивный потенциал тревожности и подходы к его пониманию. *Российский психологический журнал*, 20(4), 42–62. doi: 10.21702/rpj.2023.4.3
- Амбалова, С. А. (2016). Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов. *Балтийский гуманитарный журнал*, 5(3), 86–89.
- Бутабаева, Л. А., Длимбетова, Г. К., Исамагулова, С. К. (2023). Анализ эргономической доступности образовательного пространства в городских и сельских школах Казахстана. *Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. Сер. Педагогика. Психология. Социология*, 1(142), 46–54. doi: 10.32523/2616-6895-2023-142-1-46-54
- Дас, П. (2019). Неравенство возможностей в сфере образования в Индии: оценка индекса возможностей для человека по данным опросов. *Вопросы образования*, 4, 116–132. doi: 10.17323/1814-9545-2019-4-116-132
- Донскова, Е. С. (2022). Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста. *Психология человека в образовании*, 4(1), 41–52. doi: 10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52
- Егоренко, Т. А., Лобанова, А. В., Радчикова, Н. П. (2023). Диагностика трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников. *Психологическая наука и образование*, 28(5), 154–167. doi: 10.17759/pse.2023280512
- Имангалиева, Ш. Д., Бекжанова, Б. Ж., Ахметова, А. С. (2020). Бастауыш мектеп оқушыларының сөздік-логикалық ойлауы мен үрейленуін зерттеу мәселесі [Проблемы изучения словесно-логического мышления и тревожности младших школьников]. *Вестник КазНПУ им. Абая. Сер. Педагогические науки*, 3(67), 144–151. doi: 10.51889/2020-3.1728-5496.19
- Казакова, Е. В., Соколова, Л. В. (2021). Сравнительный анализ эмоционального здоровья первоклассников при разных стилях семейного воспитания. *Российский психологический журнал*, 18(4), 18–29. doi: 10.21702/rpj.2021.4.2
- Карабанова, О. А. (2017). Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект. *Современная зарубежная психология*, 6(2), 15–26. doi: 10.17759/jmfp.2017060202
- Лебедева, Е. И. (2020). Современные предикторы школьной тревожности младших школьников. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, 2, 347–359.
- Микляева, А. В., Румянцева, П. В. (2004). *Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция*. СПб.: Речь.
- Прихожан, А. М. (2000). *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000.
- Руденко, М., Родич, М., Купер, Е., Колиенко, Т. В., Шарафиева, К. Р., Гынку, Е. И., ... Ковас, Ю. В. (2013). Математическая тревожность, пространственные способности и математическая успешность: кросс-культурное исследование детей младшего

- школьного возраста в России и Великобритании. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 4, 18–25.
- Рудомазина, В. М. (2016). Современная картина проявления тревожности у детей младшего школьного возраста. *Психологическая наука и образование*, 8(1), 76–85. doi: 10.17759/psyedu.2016080107
- Рязанцева, М. А., Мартышов, А. В. (2018). Выявление уровня тревожности у младших школьников столичного мегаполиса. *Мир науки, культуры, образования*, 1(68), 329–330.
- Серебрякова, Т. А., Краева, И. В. (2024). Культура общения в системе «родитель–ребенок» как условие снижения тревожности у младших школьников. *Вестник практической психологии образования*, 21(4), 85–92. doi: 10.17759/bppe.2024210408
- Тихомирова, Т. Н., Малых, С. Б. (2023). Половые различия в успешности школьного обучения математике и русскому языку: кросскультурное исследование. *Сибирский психологический журнал*, 87, 104–123. doi: 10.17223/17267080/87/6
- Чернышова, Е. Л., Иванов, Д. В. (2016). Особенности личностной самооценки и тревожности младших школьников цыганского и русского этносов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 5(4), 346–349.
- Шерайзина, Р. М. Ефлова З. Б. (2021). Сельская школа современной России и зарубежья. *Непрерывное образование: XXI век*, 1(33). doi: 10.15393/j5.art.2021.6685

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.

*Поступила в редакцию 18.01.2025 г.; повторно 28.01.2025 г.;
принята 07.02.2025 г.*

Иванова Наталья Валентиновна – профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, доктор психологических наук, доцент.

E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Суворова Ольга Вениаминовна – профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина; профессор кафедры педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: olgavenn@yandex.ru

Шадрина Ирина Александровна – преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина.

E-mail: rusakova.ir2019@yandex.ru

Сран Сарабджит Каур – профессор факультета психологии Женского колледжа Мата Сундри (Делийский университет), доктор философии.

E-mail: sarabjeetkaur@ms.du.ac.in.

Акпаева Асель Бакировна – профессор кафедры начального образования Казахского национального педагогического университета им. Абая, кандидат педагогических наук, доцент.

E-mail: akpayeva@mail.ru

For citation: Ivanova, N. V., Suvorova, O. V., Shadrina, I. A., Sran, S. K., Akpaeva, A. B. (2025). Characteristics of Personal Anxiety in Elementary School Children from Russia, India and Kazakhstan: Cross-Cultural Aspect. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 96, 109–129. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/6

Characteristics of Personal Anxiety in Elementary School Children from Russia, India and Kazakhstan: Cross-Cultural Aspect

N.V. Ivanova¹, O.V. Suvorova^{1,2}, I.A. Shadrina¹, S.K. Sran³, A.B. Akpaeva⁴

¹ *Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 1 Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, 603600, Russian Federation*

² *Perm State Humanitarian Pedagogical University, 24 Sibirskaia Str., Perm, 614990, Russian Federation*

³ *Mata Sundri College for women (University of Delhi), Mata Sundri lane, New Delhi, 110002, India*

⁴ *Abai Kazakh National Pedagogical University, 13 Dostykh ave, Almaty, 050010, Republic of Kazakhstan*

Abstract

International psychological and pedagogical research and their meta-analyses establish growth in high anxiety rates among current elementary school children, which makes it relevant to examine this problem in a comprehensive way, including in a poorly known cross-cultural aspect. The purpose of the article is a cross-cultural analysis of personal anxiety characteristics in ten-year-old elementary school children from urban comprehensive schools in Russia, India and Kazakhstan. In total, 900 children participated in the research, 300 elementary school children from each country with uniform gender distribution. A. M. Prikhozhan's "Personal Anxiety Scale" (Form "A" for school children aged 10-12) was used as a diagnostic tool. As a result of the research, universal and culture-specific characteristics of personal anxiety were established in elementary school children from Russia, India and Kazakhstan. Based on factor analysis, it was found that in all three child sample groups, the indicators of interpersonal and self-reported anxiety have the greatest weight, while the weight of school-based anxiety is less prominent, which can be explained by decisive influence of the age factor on the profile of personal anxiety of ten-year-old elementary school children from different countries. Statistically significant cross-cultural differences were revealed in average indicators of all types of personal anxiety (school-based, self-reported, interpersonal, magic, general) in elementary school children from three countries according to the Kruskal-Wallis H test. The lowest anxiety values, except for self-reported, are characteristic of ten-year-old school children from Kazakhstan, while all average anxiety indicators for these school children are concentrated in the normal level range. The average anxiety levels of Russian children are also within the normal range. The highest values for all types of anxiety, related to the "slightly higher" level, were demonstrated by elementary school children from India. Identical cross-cultural differences were observed separately in sample groups of boys and girls. In the group of Indian children, statistically significant gender differences were also revealed for all types of anxiety except for interpersonal anxiety. In addition, cross-cultural differences were established in the choice made by children from different countries of those situations that cause the greatest anxiety on all anxiety scales. The results obtained can be useful for practice of psychological and pedagogical support of children.

Keywords: anxiety; personal anxiety; elementary school child; cross-cultural analysis; Russia; India; Kazakhstan; culture-specific characteristics

References

- Agisheva, A. A. (2023). Konstruktivnyy potentsial trevozhnosti i podkhody k ego ponimaniyu [Constructive potential of anxiety and approaches to its understanding]. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal*, 20(4), 42–62. doi: 10.21702/rpj.2023.4.3
- Ajay Kumar, B., Prakriti, S., Rajiv, S., Yashi, B., Vijay, V., & Suprakash, C. (2013) Anxiety in school students: Role of parenting and gender. *Industrial Psychiatry Journal*, 22(2), 131–137. doi: 10.4103/0972-6748.132927

- Ambalova, S. A. (2016). Problemy i mekhanizmy proyavleniya trevozhnosti uchashchikhsya mladshikh klassov [Problems and mechanisms of manifestation of anxiety in primary school students]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 5(3), 86–89.
- Aydin, U. (2019). Test anxiety: Gender differences in elementary school students. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 21–30. doi: 10.12973/eu-jer.8.1.21
- Bartosh, O. P., Bartosh, T. P., & Mychko, M. V. (2021). Features of anxiety and attention in elementary school students of the Russian North. *Russian Open Medical Journal*, 10(3). doi: 10.15275/rusomj.2021.0314
- Bieg, M., Goetz, T., & Lipnevich, A. A. (2014). What Students Think They Feel Differs from What They Really Feel – Academic Self-Concept Moderates the Discrepancy between Students' Trait and State Emotional Self-Reports. *PLoS ONE*, 9(3). doi: 10.1371/journal.pone.0092563
- Bodas, J., Ollendick, T. H., & Sovani, A. V. (2008). Test anxiety in Indian children: A cross-cultural perspective. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(4), 387–404. doi: 10.1080/10615800701849902
- Butabaeva, L. A., Dlimbetova, G. K., & Ismagulova, S. K. (2023). Analiz ergonomicheskoy dostupnosti obrazovatel'nogo prostranstva v gorodskikh i sel'skikh shkolakh Kazakhstana [Analysis of ergonomic accessibility of educational space in urban and rural schools of Kazakhstan]. *Vestnik Evraziyskogo natsional'nogo universiteta im. L.N. Gumileva. Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 1(142), 46–54. doi: 10.32523/2616-6895-2023-142-1-46-54
- Carey, E., Devine, A., Hill, F., & Szűcs, D. (2017). Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school. *PLoS ONE*, 12(3). doi: 10.1371/journal.pone.0174418
- Chernyshova, E. L., & Ivanov, D. V. (2016). Osobennosti lichnostnoy samoootsenki i trevozhnosti mladshikh shkol'nikov tsyganskogo i russkogo etnosov [Personal Self-Esteem and Anxiety in Primary School Children of the Gypsy and Russian Ethnicities]. *Azimet nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 5(4), 346–349.
- Das, P. (2019). Neravenstvo vozmozhnostey v sfere obrazovaniya v Indii: otsenka indeksa vozmozhnostey dlya cheloveka po dannym oprosov [Inequality of Opportunity in Education in India: Assessing the Human Opportunity Index from Survey Data]. *Voprosy obrazovaniya*, 4, 116–132. doi: 10.17323/1814-9545-2019-4-116-132
- Deb, S., Chatterjee, P., & Walsh, K. (2010). Anxiety among high school students in India: Comparisons across gender, school type, social strata and perceptions of quality time with parents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 18–31.
- Donskova, E. S. (2022). Vzaimosvyaz' samoootsenki i urovnya trevozhnosti u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta [The Relationship between Self-Esteem and Anxiety Levels in Primary School Children]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii*, 4(1), 41–52. doi: 10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52
- Du, Y. Z., Kao, T. F., Fang, B. J., Shen, Y. C., & Cai, Q. Y. (2023, July). Study on the Situation, Prevention and Strategy of Learning Anxiety in Primary School Students. *Proceedings of the 2023 2nd International Conference on Educational Innovation and Multimedia Technology (EIMT 2023)*, 1076–1082. doi: 10.2991/978-94-6463-192-0_140
- Egorenko, T. A., Lobanova, A. V., & Radchikova, N. P. (2023). Diagnostika trudnostey v obuchenii v oblasti sotsial'noy adaptatsii u mladshikh shkol'nikov [Diagnostics of learning difficulties in the field of social adaptation in primary school students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 28(5), 154–167. doi: 10.17759/pse.2023280512
- Essau, C. A., Anastassiou-Hadjicharalambous, X., Demetriou, C., & Poursieid, K. (2012). Cultural Factors and Anxiety in Children and Adolescents: Implications for Treatment. In C. A. Essau, & T. H. Ollendick (Eds), *The Wiley-Blackwell Handbook of The Treatment of Childhood and Adolescent Anxiety* (pp. 157–175). New York: John Wiley and Sons.
- Fu, J. N., Yu, W. B., Li, S. Q., & Sun, W. Z. (2024). A bibliometric analysis of anxiety and depression among primary school students. *Frontiers in Psychiatry*, 15. doi: 10.3389/fpsy.2024.1431215

- Hanie, E. H., & Stanard, R. P. (2009) Students with Anxiety: The Role of the Professional School Counselor. *Georgia School Counselors Association Journal*, 16(1), 49–55.
- Headley, C., & Campbell, M. (2011). Teachers' Recognition and Referral of Anxiety Disorders in Primary School Children. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 11, 78–90.
- Hill, F., Mammarella, I. C., Devine, A., Caviola, S., Passolunghi, M. C., & Szűcs, D. (2016). Maths anxiety in primary and secondary school students: Gender differences, developmental changes and anxiety specificity. *Learning and Individual Differences*, 48, 45–53. doi: 10.1016/j.lindif.2016.02.006
- Hinchliffe, K., & Campbell, M. (2016). Tipping Points: Teachers' Reported Reasons for Referring Primary School Children for Excessive Anxiety. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(1), 84–99. doi: 10.1017/jgc.2015.24
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). doi: 10.9707/2307-0919.1014
- Imangalieva, Sh. D., Bekzhanova, B. Zh., & Akhmetova, A. S. (2020). Bastauysh mektep okushylarynuñ sözdik-logikalık oylauy men ýreylenuin zertteu maselesi [Problems of studying verbal-logical thinking and anxiety of primary school students]. *Vestnik KazNPU im. Abaya. Ser. Pedagogicheskie nauki*, 3(67), 144–151. doi: 10.51889/2020-3.1728-5496.19
- Ivanova, N., & Sorokina, T. (2020). Educational environment approach to preventing the growth of school students anxiety in the transition from primary to secondary school. *Elementary Education Online*, 19(1), 333–342. doi: 10.17051/ilkonline.2020.661841
- Karabanova, O. A. (2017). Detsko-roditel'skie otnosheniya i praktika vospitaniya v sem'e: kross-kul'turnyy aspect [Parent-child relationships and parenting practices in the family: a cross-cultural aspect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 6(2), 15–26. doi: 10.17759/jmfp.2017060202
- Kazakova, E. V., & Sokolova, L. V. (2021). Sravnitel'nyy analiz emotsional'nogo zdorov'ya pervoklassnikov pri raznykh stilyakh semeynogo vospitaniya [Comparative analysis of the emotional health of first-graders with different styles of family education]. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal*, 18(4), 18–29. doi: 10.21702/rpj.2021.4.2
- Lebedeva, E. I. (2020). Sovremennyye prediktory shkol'noy trevozhnosti mladshikh shkol'nikov [Contemporary predictors of school anxiety in primary school students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*, 2, 347–359.
- Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2015). Inter-generational Effects of Parents' Math Anxiety on Children's Math Achievement and Anxiety. *Psychological Science*, 26(9). doi: 10.1177/0956797615592630
- Manley, H., Tu, E.-N., Reardon, T., & Creswell, C. (2023). The relationship between teachers' day-to-day classroom management practices and anxiety in primary school children: A systematic review. *Review of Education*, 11. doi: 10.1002/rev3.3385
- Miklyaeva, A. V., & Rummyantseva, P. V. (2004). *Shkol'naya trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrektsiya* [School anxiety: diagnostics, prevention, correction]. St. Petersburg: Rech'.
- Prikhozhan, A. M. (2000). *Trevozhnost' u detey i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika* [Anxiety in children and adolescents: Psychological nature and age dynamics]. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute; Voronezh: MODEK.
- Putwain, D. W., Stockinger, K., Embse, N., Suldo, S., & Daumiller, M. (2021). Test anxiety, anxiety disorders, and school-related wellbeing: Manifestations of the same or different constructs? *Journal of School Psychology*, 88(2), 47–67. doi: 10.1016/j.jsp.2021.08.001
- Rathod, R., & Chauhan, D. (2023). Academic Anxiety among Primary School Students. *Journal of General Education and Humanities*, 2(3), 177–186. doi: 10.58421/gehu.v2i3.91
- Rudenko, M., Rodich, M., Kuper, E., Kolienco, T. V., Sharafieva, K. R., Gynku, E. I., ... Kovas, Yu. V. (2013). *Matematicheskaya trevozhnost', prostranstvennye sposobnosti i matematicheskaya uspehnost': kross-kul'turnoe issledovanie detey mladshego shkol'nogo*

- vozrasta v Rossii i Velikobritanii [Mathematical anxiety, spatial abilities and mathematical achievement: a cross-cultural study of primary school children in Russia and the UK]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 4, 18–25.
- Rudomazina, V. M. (2016). Sovremennaya kartina proyavleniya trevozhnosti u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta [The modern picture of anxiety manifestation in primary school children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 8(1), 76–85. doi: 10.17759/psyedu.2016080107
- Ryazantseva, M. A., & Martyshov, A. V. (2018). Vyyavlenie urovnya trevozhnosti u mladshikh shkol'nikov stolichnogo megapolisa [Identification of the level of anxiety in primary school students of the capital metropolis]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 1(68), 329–330.
- Serebryakova, T. A., & Kraeva, I. V. (2024). Kul'tura obshcheniya v sisteme "roditel'–rebenok" kak uslovie snizheniya trevozhnosti u mladshikh shkol'nikov [The culture of communication in the parent-child system as a condition for reducing anxiety in primary school students]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, 21(4), 85–92. doi: 10.17759/bppe.2024210408
- Sherayzina, R. M. & Eflova, Z. B. (2021). Sel'skaya shkola sovremennoy Rossii i zarubezh'ya [Rural School in Modern Russia and Abroad]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 1(33). doi: 10.15393/j5.art.2021.6685
- Tikhomirova, T. N., & Malykh, S. B. (2023). Gender Differences in School Achievement on Mathematics and Russian Language: Cross-cultural Study. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 87, 104–123. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/87/6

Received 18.01.2025; Revised 28.01.2025;

Accepted 07.02.2025

Natalia V. Ivanova – Professor, Department of Developmental and Educational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, D.Sc. (Psychol.), Associate Professor.
E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Olga V. Suvorova – Professor, Department of Developmental and Educational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, D.Sc. (Psychol.), Professor.
E-mail: olgavenn@yandex.ru

Irina A. Shadrina – Lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Lecturer.
E-mail: rusakova.ir2019@yandex.ru

Sarabjit K. Sran – Professor, Department of Psychology, Mata Sundri College for Women (University of Delhi), PhD.
E-mail: sarabjeetkaur@ms.du.ac.in.

Assel B. Akpayeva – Professor, Department of Primary Education, Abai Kazakh National Pedagogical University, Cand. Sc. (Pedagog.), Associate Professor.
E-mail: akpayeva@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07

ТРАВМА ВОЕННОГО ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ И ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ¹

Е.В. Тихомирова¹, Н.С. Шипова¹,
А.Г. Самохвалова¹, О.Н. Вишневская¹

¹ Костромской государственной университет, Россия, 156025, Кострома, ул. Дзержинского, 17

Резюме

Статья содержит данные теоретического анализа проблематики травмы военного времени, переживаемой детьми. В основе исследования – идея тематического моделирования, предполагающего систематический обзор зарубежных и отечественных исследований, отражающих психологические последствия войны для детей. В основу подбора материалов заложен метод случайного отбора через поиск статей в ведущих мировых базах данных через введение ключевых слов. Основной метод – содержательный анализ текстовых данных с выделением тем. Работа проводилась вручную с перекрестным просмотром экспертами (психологами и лингвистами). Всего по проблематике последствий войны для детей было найдено 85 научных статей. По каждой статье выделялись подтемы, фиксировались слова, раскрывающие их, а затем подтемы объединялись в темы. Условно было выделено 4 основных темы: психологические последствия реальной войны для детей; психологические последствия гибридной войны; особенности социализации детей в контексте войны; ресурсы устойчивости и типы психологической интервенции во время войны. Результаты исследования позволяют понять механизмы влияния последствий военных конфликтов на онтогенез ребенка, выстраивать стратегии эффективной психологической помощи «детям войны». Вместе с тем анализ научной литературы обнаружил дефицитность комплексных исследований, отражающих психологические последствия гибридной войны на детскую психику. Это позволило прийти к выводу о необходимости исследования проблемы социализации и психологического благополучия детей, вовлеченных в гибридную войну современности, на междисциплинарном уровне, предполагающем интеграцию методологических принципов и теоретических концепций возрастной, социальной, клинической, дифференциальной психологии, психологии общения, педагогики в сочетании с комплексным эмпирическим исследованием. Представляется важным исследование влияния небоевых элементов гибридной войны (психологического, экономического, кибернетического, информационно-идеологического, информационного), оказывающих наиболее выраженное влияние на процесс социализации и психологическое благополучие детей и подростков. Необходимо на эмпирическом уровне определить специфику трудностей социализации,

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 24-28-00725.

образа будущего и ресурсов психологического благополучия различных категорий российских детей и подростков, вовлеченных в гибридную войну (различающихся по степени близости проживания к эпицентрам военных действий; а также по степени переживания детского горя и тяжести индивидуальной травматизации).

Ключевые слова: война; детский возраст; дети войны; психотравма; травма; психосоциальное здоровье; ресурсы; социализация; временная перспектива; психологическая помощь

Введение

Современную мировую политику характеризует особая напряженность, вовлеченность многих стран в открытые военизированные конфликты, а также скрытые формы противостояния, направленные на обеспечение национальной безопасности (Кривко, 2018). При этом ученые отмечают, что война оказывает катастрофическое воздействие на здоровье и благополучие наций, где смерть – всего лишь вершина айсберга (Chatterjee, Kovalishina, William Rawlins, Zhang, 2024). Когда речь заходит о последствиях или психологических эффектах любой войны, на первый план выходят понятия травматичного опыта переживания, психотравмы или травмы войны. Под психотравмой чаще всего понимается специфический класс критических изменяющих жизнь событий, которым присущи такие характеристики, как нежелательность, невозможность / трудности контроля и способность вызывать негативные, разрушительные для личности последствия (Петрова, 2016), при этом событие может затрагивать человека прямо или косвенно (свидетели). Длительное воздействие военных и послевоенных стрессоров вызывает серьезные психологические последствия, причем посттравматическое стрессовое расстройство является лишь одним из расстройств в широком спектре посттравматических реакций. Послевоенные стрессоры способствуют интенсивности и количеству посттравматических симптомов (Klaric, Klarić, Stevanović, Grković, Jonovska, 2007). Всемирная организация здравоохранения¹ считала, что в условиях войны и военизированных конфликтов каждый пятый будет испытывать депрессию, беспокойство, посттравматическое стрессовое расстройство, биполярное расстройство, шизофрению или другие психосоматические проблемы. Последствия войны включают как долгосрочный физический, социальный и психологический вред детям и взрослым, так и разрушение самой социальной и экономической структуры общества, его социализирующего потенциала (Murthy, Lakshminarayana, 2006). Отмечается, что наиболее подвержены риску травматизации во время войны дети и подростки. При этом отчет за 2023 г. «Дети в конфликте»² показал, что сегодня около 473 млн детей во

¹ Всемирная организация здравоохранения: здоровье и благополучие сегодняшних подростков (2024). Женева. URL: <https://www.who.int/ru/news/item/23-09-2024-securing-adolescent-health-and-well-being-today-is-vital-for-the-health-of-future-generations-who>

² <https://data.stopwaronchildren.org/>

всем мире живут в «зонах конфликтов» или в непосредственной близости к ним, за 2023 г. зафиксировано более 31 тыс. серьезных нарушений прав детей, проживающих в данных зонах, среди которых отказ в гуманитарном доступе, убийство, нанесение тяжелого физического вреда здоровью, похищение, нападение на больницы и школы и др. Каждый седьмой подросток в мире страдает психическим расстройством¹.

Стресс в раннем возрасте подвергает детей риску неоптимального развития, что может иметь длительные последствия для жизненных результатов (Петрова, 2016; Barrett, Adolphs, Marsella, Martinez, Pollak, 2019; Samara, Hammuda, Vostanis, El-Khodary, Al-Dewik, 2020; Tu, Skalkidou, Lindskog, Gredebäck, 2021). К событиям, связанным с войной и потенциально вызывающим сильные травматические переживания, можно отнести вынужденную миграцию, разделение со значимыми близкими, разрыв семейных связей, утрату, насилие, невольными свидетелями которого являются дети, бомбардировки и др. Все это влияет на развитие детей, их отношение к обществу, миру, будущему, коммуникации с другими людьми, мировоззрение (Macksoud, Dyregrov, Raundalen, 1993).

В настоящее время война становится многоформатной, охватывающей широкие слои населения, независимо от близости / удаленности от зон непосредственных военных действий, интегрируя войну в повседневность, мирную жизнь.

В данном контексте проблема взаимосвязи войны и психического здоровья не теряет своей актуальности, а, наоборот, приобретает особую значимость. В научный дискурс входит понятие «гибридная война» (Белозеров, Соловьев, 2015; Бартош, 2021), использующая сразу несколько видов давления на противника (информационно-идеологическое, политическое, финансово-экономическое, военное и т.д.), среди которых действиям вооруженных сил отводится важная роль, но не исключительная (Кудорс, 2015; Ксенофонтов, 2022). Новый вид межгосударственных конфликтов объединил в себе традиционную и когнитивную (ментальную) войны. Активно используются нецивилизованные, основанные на манипулятивной стратегии методы психологического воздействия. Одним из результатов является «прививка отношения» к войне и ее целесообразности через гуманизацию и романтизацию военных действий, отсылку к значимости войны для достижения мира (Crilley, Chatterje-Doody, 2021). Когнитивные угрозы влияют на человеческий разум через информационные средства, такие как слова, повествования, изображения, стратегические нарративы. Ареной ведения такой войны являются СМИ, интернет-пространство, которые в эпоху глобальной цифровизации и слияния реальной и киберсреды жизнедеятельности современного человека позволяют охватить все социально-демографические кластеры населения мира. Ментальная война реа-

¹ ВОЗ: каждый седьмой подросток в мире страдает психическим расстройством (2024). Женева. URL: <https://vademec.ru/news/%3E/news/2024/09/25/voz-kazhdyy-sedmoy-podrostok-v-mire-stradaet-psikhicheskimi-rasstroystvami/>

лизуется с учетом формирующегося «мира постправды», когда людей отучают от критического мышления, заражают «чуждыми» смыслами (Ильницкий, 2021). Последствия у таких войн часто более отсроченные, но не менее серьезные.

Наиболее уязвимыми во время войны любого формата являются незащищенные категории: пожилые, люди с ограниченными возможностями здоровья и дети. В рамках гибридной войны также адресатами воздействия в первую очередь становятся люди с низким или недостаточным уровнем развития самосознания, рефлексивности, критического мышления, эмоционально-поведенческой и духовной незрелостью, т.е. с низким потенциалом устойчивости к воздействию. В эту категорию попадают те, кто находится в начале жизненного пути, на ранних этапах онтогенеза – дети в возрасте до 14–16 лет. Хаотичная трансляция травматичных картин реальной войны, неподконтрольная демонстрация агрессии в социальных сетях, форумах, чатах, интернет-порталах, противоречивая и фейковая подача информации, травля по национальной принадлежности и многое другое производится с целью усилить стрессогенность современного контекста, дестабилизировать подрастающее поколение и снизить его жизнестойкость. Постоянная трансляция сцен войны усиливает тревогу, страх, чувство неопределенности. К примеру, было отмечено повышение тревожности и показателей стресса у итальянских подростков в 2022 г. на фоне трансляции сцен русско-украинского конфликта (Regnoli, Tiano, De Rosa (2023).

В настоящее время разные группы населения, проживающие на всей территории Российской Федерации, включая детей, стали невольными участниками гибридной войны, проводимой странами Запада как в формате реальных военных действий, терроризма и экстремизма, так и в формате информационного, экономического, правового давления, культурной и идеологической экспансии, попыток разрушения культурного кода русской нации, российских традиций и ценностей (Журавлева, Зарубина, Ручкин, Симачкова, Чупина, 2022). Именно культурный код является основной «конструкцией», позволяющей поддерживать устойчивость «культурного здания» определенной этнической группы в течение длительного времени, так как символизирует связанность человека со своей национальной культурой и поддерживает чувство этнокультурной идентичности (Лотман, 2010; Яхшиян, 2019). Культурный код должен способствовать адекватному восприятию процессов, происходящих в пространстве и времени в культурной и социальной жизни, а также формированию и выражению осознанного отношения к ним (Букина, 2008). Транслируемый в массмедиа культурный код является мощным скрытым механизмом управления психикой субъекта как на индивидуальном, так и на групповом уровне, задающим рамки и ориентиры формирования образа мира у взрослеющей личности. Именно он становится основной мишенью воздействия в гибридной войне.

В связи с этим особо остро встает вопрос о возможности прогноза краткосрочных и долгосрочных последствий вовлеченности детей в интегрированную войну современности и путей превенции психологических рисков.

В настоящее время в психологической науке наблюдается мозаичная картина представлений о последствиях войны для детей. Влияние когнитивных, гибридных войн на неокрепшую психику изучено в меньшей степени, но отмечается, что, к примеру, фейковые новости во всех социально-демографических группах приводят к повышению уровня гнева, вызывают чувство разочарования и бессилия (Михеев, Нестик, 2019), кибертерроризм является сильнейшим источником стресса, сопоставимым с реальным террором (Gross, Canetti, Vashdi, 2016).

Понимание того, как травматические события войны влияют на развитие ребенка, позволит выстраивать программы психологической поддержки и реабилитации «детей войны» в Российской Федерации.

Для решения данной задачи целесообразно обратиться к метаанализу многочисленных зарубежных и отечественных научных источников, содержащих результаты системных, лонгитюдных и фундаментальных исследований психологических рисков войны для детей.

Материалы и методы

Проблема исследования. В рамках научно-исследовательской деятельности, посвященной детям «эпохи гибридной войны», перед авторским коллективом встал вопрос: каковы тенденции рассмотрения в науке психологических эффектов войны на детей (на примере рассмотрения военизированных конфликтов в разных исторических эпохах)?

Цель исследования. Исследование носит поисковый характер и направлено на определение основных тем, которые наиболее частотно или дефицитарно поднимаются в психологической науке при рассмотрении проблематики отражения контекста войны на психике детей. На основе проанализированного материала необходимо выявить проблемные вопросы, связанные с последствиями вовлеченности российских детей в формат «гибридной» войны, которые требуют эмпирического изучения.

Подходы и методы. При рассмотрении проблемы психологических последствий гибридной войны для детей мы опирались на позиции следующих методологических подходов:

– субъектно-деятельностный (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Л.И. Анциферова, А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко), позволяющий рассматривать развитие ребенка в качестве субъекта жизненного пути, развивающегося по континуально-генетическим законам;

– социокультурный (экологический) (К. Левин, У. Бронфенбреннер, Д.С. Лихачев, В.И. Панов, А.Н. Веракса, В.В. Абраменкова, А.А. Реан), рассматривающий развитие личности ребенка в контексте его взаимодействия с социальной средой, предполагающий изучение влияния, оказываемого на развитие ребенка как ближайшим социальным окружением, так и более отдаленным;

– ресурсный (М.А. Холодная, С.А. Хазова, А.В. Махнач и др.), который является определяющим для выявления факторов, способствующих и пре-

пятствующих конструктивному преодолению трудностей социализации, достижению детьми и подростками психологического благополучия.

В основе исследования лежал систематический обзор зарубежных и отечественных исследований по проблематике психологических последствий войны для детей. В основу подбора статей был заложен метод случайного отбора через поиск статей в мировых базах данных и журналах с открытым полнотекстовым доступом через введение ключевых слов: PubMedCentral (NLM), Google Scholar, OxJournal, CambridgeCore, Wiley online library, ResearchGate, Acta Medica Academica, Frontiers, APA PsycNet, e-Library и др. Ключевые слова: дети, война, последствия, психика, социализация, развитие, помощь, стресс, совладание, ресурсы.

Основной метод – анализ текстовых данных с выделением ключевых тем и процентной доли их встречаемости в общем массиве проанализированных работ. Работа проводилась вручную с перекрестным просмотром учеными-экспертами (2 психолога, эксперт-лингвист в области русского языка, эксперт-лингвист в области английского языка). В основу легла идея тематического моделирования как подхода к анализу текстовых данных с целью выявления тематических структур в коллекции документов. Он позволяет определить, какие темы присутствуют в наборе текстов и какие слова характеризуют каждую тему (Митина, Евдокименко, 2010).

Всего по проблематике последствий войны для детей было проанализировано 85 статей. Для более широкого охвата вероятных последствий нам представилось важным проанализировать статьи разных временных периодов, которые посвящены результатам исследований, проведенных в контексте разных войн. В связи с этим в обзор попали в основном статьи начиная с 1973 г. Однако также в виде исключения была включена одна статья 1911 г. Ключевые слова, которые вводились для поиска: дети, война, последствия, травма военного времени, устойчивость. Статьи просматривались в случайном порядке, выделялись подтемы, фиксировались слова, раскрывающие их, а затем подтемы объединялись в темы.

Результаты исследования и их обсуждение

Приведем данные теоретического исследования в виде таблицы.

Результаты теоретического исследования

Подтема	Содержание	Авторы
Тема 1. Психологические последствия реальной войны для детей (34,8%)		
Стресс войны	Война как общественный стресс. Футурошок – человеческая реакция на чрезмерную стимуляцию. Эмоциональное насилие – стрессор высокой интенсивности	Тоффлер (2002); Миличевич, Миленович, Маркович (2016); Маркова, Марков, Агишева, Мартыненко (2017); Дымова (2021)

Продолжение таблицы

Подтема	Содержание	Авторы
Нестабильность, неопределенность жизни как фактор стресса и неблагополучия	Разрушение правил, деформация групповых связей и границ. Превалирование массового над личным, перемена жизненного уклада. Высокий уровень тревоги, затрагивающей идентичность, Я-концепцию, психическую организацию, систему ценностей, самооценку	Гатальская, Джиганская (2016); Захарова, Милехина (2019); Харитоновна (2020).
Последствия травматизации во время войны	Деструктивное влияние на эмоциональную, когнитивную и мировоззренческую сферы личности. Проявления травмы на сенсорном (снижение точности передачи образов), когнитивном (снижение способности выбора, оценки и сохранения информации), поведенческом (снижение способности к принятию решений) уровнях. Ускорение темпов психологического, биологического, эпигенетического старения. Развитие психических расстройств (депрессивные, тревожные, диссоциативные, личностные). Когнитивные, аффективные нарушения, патология ощущений, патологические черты личности, социальная дезадаптация, соматовегетативные проявления, коморбидные заболевания. Нарушения сна, избегание связанных с травмой раздражителей, навязчивые воспоминания, приступы паники. Неуверенность, чувство несправедливости, влечение к алкоголю без выраженной физической зависимости, суицидальные мысли. Регресс, энурез, тики, гиперактивность; страх разлуки с родителями, страх незнакомых. Зависимость от взрослых, повышенная эмоциональность, психическая незрелость. У детей до 6 лет задержка психического, физического развития; у детей старше 6 лет – педагогическая запущенность, поведенческие нарушения от агрессии до депрессии с чувством «вины выжившего», социальная робость. Астено-невротические расстройства, дистресс, гипербдительность с вспышками гнева, неспособность испытывать положительные эмоции, состояние оцепенения. Выраженность психогенных расстройств связана с интенсивностью военных действий, продолжительность пребывания в их зоне	Сенявская (1999); Ахмедова (2003); Еремина (2011); Портнова (2011); Миличевич, Миленович, Маркович (2016); Панишева, Логинов (2016); Корнев, Лебец, Толмачева, Никонова, Проскурина, Матковская (2017); Олейник (2017); Тарабрина Хажуев (2016); Захарова, Милехина (2019); Захарова, Цветкова (2020); Финогенова, Березина, Литвинова, Рыбцов (2023); Etinger, Strom (1973); Benotman, Malik (2016); Guina, Baker, Stinson, Maust, Coles, Broderick (2017); Marcin Mamon (2018); Rometsch-Ogioun et al. (2018); Wanless (2018); Harvanek, Fogelman, Xu, Sinha (2021); Solomon, Mikulincer, Ohry, Ginzburg (2021)

Продолжение таблицы

Подтема	Содержание	Авторы
Постстрессовые психические расстройства (ПТСР)	ПТСР – следствие военных действий. Острое ПТСР с гиперактивностью, повторными переживаниями и нарушением сна, или хроническое с диссоциацией, ограниченным аффектом, грустью и отстраненностью. Распространенность ПТСР и депрессии одинакова у мальчиков и девочек. ПТСР сохраняется с течением времени, хотя интенсивность симптомов снижается	Ахмедова (2003); Гатальская, Джиганская (2016); Дымова (2021); Punamäki, Thabet, Vostanis (2000); Atanayake, McKay, Joffres, Singh, Burkle, Mills (2009); Hasanović (2011); Werner (2012); Palosaari, Diab, Peltonen, Qouta (2015); Ćorić; Klarić; Petrov; Mihić (2016); Halevi, Djalovski, Vengrober, Feldman (2016); Liu (2017)
Развитие когнитивных схем	Развитие когнитивных схем в детстве и подростковом возрасте в связи с оценкой ребенком себя, мира и прогнозируемого будущего В условиях войны, опыта насилия потеря когнитивных схем социальной безопасности	Bürgin, Anagnostopoulos et al. (2022)
Потеря ориентации на будущее	Разрыв между абстрактным, хронологическим и конкретным временем, связывающим ситуативный опыт. Потеря ориентации на будущее, ощущение заточения, ловушки, бессилие, пассивность, нарушения памяти с трудностью размещения себя во времени и пространстве, чувство потери возможности развития. Небезопасное и неопределенное настоящее лишает возможности визуализировать будущее и интегрировать его в опыт настоящего. Пессимистические установки на будущее, отражающие чувство безнадежности. Перитравматическая диссоциация, вызывающая искаженное ощущение времени и места	Brajša-Žganec (2005); Prasad, Prasad (2009); Sagbakken, Bregård, Varvin (2020); Maftei, Dănilă, Măirean (2022)
Субъективная длительность событий войны	В детском восприятии война представляется чрезвычайно долгой, целой эпохой жизни	Рыблова, Кринко, Хлынина, Архипова, Курилла, Назарова (2015)
Тема 2. Психологические последствия гибридной войны для детей (4,3%)		
Изменения поведенческой модели и идентичности	В качестве обобщенного определения ментальной войны будем считать целевое воздействие на социально-психологическую сферу сообщества для изменения его поведенческой модели и идентичности. Целевое воздействие СМИ, социальных сетей, мессенджеров на социально-психологическую сферу детей и подростков с целью формирования искаженного представления о происходящих событиях	Володенков (2015); Ворошилова (2021); Сухов (2022)

Продолжение таблицы

Подтема	Содержание	Авторы
	<p>Разрушение традиционных ценностно-смысловых и культурно-символических моделей.</p> <p>Угроза «героизации деструктива», формирование деструктивных моделей поведения (подражательных деструктивных действий). Формирование протестных моделей восприятия действующих национальных политических режимов.</p> <p>Риски вовлечение несовершеннолетних в индивидуальную пропагандистскую деятельность через «деструктивные субкультуры»</p>	
Психоэмоциональные состояния	<p>Негативное влияние веб-серфинга в условиях гибридной войны на психическое здоровье.</p> <p>Высокий уровень выраженности актуальных страхов.</p> <p>Общий негативный эмоциональный фон (напряжение, тревога и пр.), сверхбдительность, агрессия, нарушение памяти, депрессивные тенденции, «вина выжившего», «непрощенные воспоминания»</p>	Новикова (2019); Целищева (2022)
Тема 3. Особенности социализации в условиях войны (30,6%)		
Уязвимость перед социальными и эмоциональными трудностями	<p>Низкие возможности образования, трудоустройства, медицинской помощи.</p> <p>Риск неадекватного воспитания, домашнего насилия.</p> <p>Разрушение привязанностей, потеря родителей, их озабоченность защитой, собственными проблемами.</p> <p>Разрыв в социальной структуре, поддерживающей благополучие: бедность, дискриминация, изоляция, школьные трудности</p>	Захарова, Цветкова (2020); Brown, de Graaff, Annan, Betancourt (2017); Denov, Shevell (2018); Laurén, Malinen (2021)
Депривация личности и ее последствия	<p>Факторы: неопределенность жизненных перспектив, изменение условий жизни, разлука с родителями, появление болезненных тем, ограничение фантазийных игр, социальная изоляция.</p> <p>Дети демонстрируют широкий спектр реакций на стресс: специфические страхи, зависимое поведение, отсутствие интереса к миру.</p> <p>Опыт безразличия, недоброжелательности приводит к утрате смысла в построении себя в мире, изменению моральной структуры и регуляции (лгать, воровать, продавать себя, чтобы выжить).</p> <p>Регресс и девиации</p>	Прихожан, Толстых (2009); Гатальская, Джиганская (2016); Олейник (2017); Pearn (2003); Santa Barbara (2006); Slone, Shoshani (2017); Bürgin et al. (2022)

Продолжение таблицы

Подтема	Содержание	Авторы
Социализация агрессии	Усвоение паттернов агрессии. Моральная структура может быть насильственно заменена обучением убивать в составе вооруженных сил	Ember, Ember (1994)
Политическая социализация	Усвоение нарративов поддержания военно-политического конфликта. Долгосрочное воздействие на формирование социально-психологического репертуара детей. Социализация в этнически разделенной среде способствует развитию понимания этоса конфликта посредством трансгенерационных повествований о групповых страданиях	Reidy, Taylor, Merrilees, Ajdukovic, Biruski, Cummings (2015); Bar-Tal, Diamond, Nasie (2016)
Военная социализация	Грязное воспитание, война внутри ребенка, в системе «ребенок–взрослый». Военная подготовка детей, активное участие и вовлеченность во многие виды военных обязанностей, боевые ситуации	Laine-Frigren (2022)
Депривация эмоциональной социализации	Эмоциональная недоступность депрессивных или рассеянных родителей. Эмоциональная депривация, запрет на обсуждение некоторых тем внутри семьи. Стыд и страх (социальный механизм, вызывающий молчание в семьях) как барьер психоземotionalного развития детей. Эмоциональные режимы, определяющие параметры приемлемых и неприемлемых эмоций («послевоенное молчание») Социализация родительских эмоций. Переживание эмоциональных состояний негативной модальности с отсроченным проявлением уже в мирной жизни	Ковалевская (2020); Manstead, Frijda, Fischer (2004); Brown et al. (2017); Zhang, Lee, Zhang, Piehler, Gewirtz (2020); Laurén, Malinen (2021)
Потеря родовой памяти	Сиротство, пребывание в лагерях / приемных семьях с утратой памяти своего имени и рода. Потеря своего сообщества, культуры во время войны, трудности их восстановления в статусе беженцев или в рамках диаспоры	Santa Barbara (2006); Mouton (2015)
Укорочение периода детства	Интериоризация взрослых моделей поведения и решение взрослых задач. Отказ со стороны взрослых в праве быть детьми, предъявление взрослых требований. По окончании войны изменяются параметры выделения отдельных страт в группе детей и их возрастные рамки	Рыблова и др. (2015)
Передача травмы от одного поколения к другому	Травма, связанная с войной, может передаваться через биологические и психологические механизмы, что приводит к долгосрочным последствиям для более чем одного поколения	Рыблова и др. (2015); Castro-Vale, Severo, Carvalho, Mota-Cardoso (2019); Raccanello et al. (2024)

Продолжение таблицы

Подтема	Содержание	Авторы
	<p>У потомков ветеранов войны наблюдаются повышенные психологические страдания в зависимости от интенсивности воздействия войны на их отцов.</p> <p>Социальная память начинает формироваться с 4 лет (запоминаются эмоционально окрашенные эпизоды жизни); более осмысленные, соотносимые с историческим контекстом детские воспоминания возникают с 9 лет и значительно преобразуются в памяти взрослого под воздействием социокультурных факторов</p>	
Травма аккультурации	<p>И родители, и дети в семьях беженцев по-своему страдают от опыта, связанного с войной, влияя друг на друга.</p> <p>Постмиграционный стресс.</p> <p>Негативные издержки миграции для детей: принудительная криминализация, возросшие обязанности и роли, изменение семейной динамики, родительского поведения, использование жестких методов воспитания, нарушение родительского контроля; прерванное образование, одиночество.</p> <p>Проблемы формирования идентичности у беженцев вследствие разрушения социальной сети</p>	<p>Захарова, Цветкова (2020); Bronfenbrenner (1979); Betancourt, Khan (2008); Hazer, Gredebäck (2023)</p>
Детский опыт сопротивления	<p>Субъектность «детей войны», связанная с опытом конфликта, включает как виктимизацию, так и акты сопротивления и преодоления.</p> <p>Дети, пострадавшие от конфликта, позиционируют себя как акторы смягчения насилия и построения сильного сообщества.</p> <p>Способность заниматься повседневными делами в зоне конфликта.</p> <p>Возможности морального возвышения: позитивные представления о других, мире, сострадательные цели, что связано с устойчивостью, улучшением психологического здоровья и социальной вовлеченностью.</p> <p>Ценность мужества сверстников.</p> <p>Способности детей к упорядочиванию «сошедшего с ума» мира.</p> <p>Дети могут повышать резилентность как своей семьи, так и целых сообществ.</p> <p>Демонстрируют три стратегических линии поведения в экстремальных условиях войны: сохранение детскости; приближение к миру взрослых; возвращение к традиционным способам выживания (коллективизм, взаимопомощь и пр.)</p>	<p>Рыблова и др. (2015); Александрова, Дмитриева (2024); Berents (2019); Maftai, Dănilă, Măirean (2022)</p>

Продолжение таблицы

Подтема	Содержание	Авторы
Идентификация с обществом	Демонстрация более сильной идентификации с обществом, позитивные сдвиги во взаимоотношениях внутри семей. Местный патриотизм, признание личностных качеств мужества. Просоциальное поведение у «детей войны». Идентификация ребенка с членами реальных / виртуальных экстремистских групп, которые упрощают взгляд на окружающую действительность до «черно-белого» и воспринимаются как источник эмоциональной поддержки	Захарова, Цветкова (2020); Ziv, Kruglanski, Shulman (1974); Macksoud, Aber, (1996)
Тема 4. Ресурсы устойчивости детей и типы психологической интервенции во время войны (26,4%)		
Родительская защита	Теплота родителей – защитный фактор, оказывающий смягчающее воздействие. Дети с позитивным восприятием родительской защиты часто преодолевают травмирующие события без ухудшения психического здоровья. Поддержку обеспечивает признание родителями негативных эмоций детей, поощрение к их выражению. Восстановление генеалогического древа	Slone, Shoshani (2017); DeAngelis (2019); Zhang et al. (2020)
Воспринимаемая социальная поддержка	Религия и культурные практики как способы справиться с конфликтными ситуациями. Участие в досуговых мероприятиях, командной работе. Социальная, эмоциональная поддержка учителей, родителей, друзей. Инструментальная / эмоциональная поддержка, способствующая повышению самооценки, снижающая симптомы ПТСР	Анцыферова (2006); Тарабрина, Быховец (2014); Дымова (2021); Norbeck (1984); Brajša-Žganec (2005); Murthy, Lakshminarayana (2006); Betancourt, Khan (2008); Hall, Tol, Jordans, Bass, de Jong (2014); Maftai, Dănilă, Măirean (2022)
Адаптивный потенциал и когнитивный стиль	Когнитивная незрелость, пластичность и врожденные адаптивные способности детей могут смягчать последствия войны. Содействие формированию понимания, когнитивных стратегий, использование нарративов, методы воздействия и предотвращения рецидивов. Содействие развитию рефлексивности и смыслообразования. Успешность когнитивного оценивания трудной ситуации зависит от уверенности в способности контролировать окружающее, умения регулировать негативные чувства и аффекты, актуализировать жизненный опыт	Анцыферова (2006); Jensen, Shaw (1993); Brown, de Graaff, Annan, Betancourt (2017); Denov, Shevell (2018); Gorman-Smith, Tolan (2003)

Окончание таблицы

Подтема	Содержание	Авторы
Совладающее поведение	Более широкое использование копинг-стратегий у детей связано с увеличением уровня переживаемого дистресса и ПТСР. Позитивные эмоции, удовлетворенность жизнью служат смягчающим фактором, благодарность – защитным фактором как процесс когнитивной оценки. Средняя выраженность использования копинг-стратегий принятия ответственности, самоконтроля, поиска социальной поддержки. Более 25% мигрантов прибегают к положительной переоценке, что открывает возможности рассмотрения ситуации как стимула для личностного роста	Александрова, Дмитриева (2024); Гатальская, Джиганская (2016); Akgül, Ergin, Çok (2023); Al-Yagon, Garbi, Rich (2023)
Социальная интеграция	Восстановление поврежденной социальной экологии через интеграцию в семью, образование, религию, общение. Дружба как психосоциальная программа реорганизации жизни детей, травмированных войной. Влияние культуры, которая исцеляет раны войны. Когнитивно-поведенческая терапия, ориентированная на травму, в сочетании с методами, основанными на устойчивости и симптомах	Jensen, Shaw (1993); Pearn (2003); Betancourt, Khan (2008); Peltonen, Qouta, Diab, Punamäki (2014); Denov, Shevell (2018)
Общественная идея	Установка на справедливый характер войны. Коллективное восприятие информации из СМИ. Коллективное обсуждение и взаимная поддержка, укрепляющие общественную идею	Измestьев (1911); Харитонов (2020)
СМИ	СМИ как альтернативная система поддержки, доступная детям и семьям, которые не выходят из дома	Klingman (2002)
Страх и иные сильные эмоции	Страх как ресурсное и повышающее энергию состояние	Караяни, Караяни (2015)
Мишени специализированной помощи	Профилактические меры и укрепление устойчивости к страху, тревожности и панике. Психологическая помощь в случаях сверхценности идеи мести	Ахмедова (2003); Миличевич, Миленович, Маркович (2016)

Таким образом, выявлено 4 основных темы: психологические последствия реальной войны для детей (34,8%); психологические последствия гибридной войны (4,3%), особенности социализации в контексте войны (30,6%); ресурсы устойчивости и типы психологической интервенции во время войны (26,4%). Каждая тема раскрывается через ряд подтем. Резуль-

таты исследования показали, что самой дефицитарной темой стала проблема раскрытия психологических последствий гибридной войны на детскую психику (доля встречаемости в общем массиве проанализированных работ чуть более 4%).

Тема психологических последствий реальной войны для детей, в том числе ее отражения на психосоциальном здоровье детей, превалирует над остальными. В абсолютном большинстве источников подчеркивается, что война представляет собой сверхнормативный стресс, оказывающий негативное влияние на психосоциальное здоровье детей. Травматизация личности ребенка, взросление которого пришлось на время войны, может вызывать серьезные психологические последствия – от соматовегетативных проявлений, когнитивных нарушений и социальной дезадаптации до развития психических расстройств (Захарова, Цветкова, 2020; Олейник, 2017; Catani, 2018). В первую очередь страдают эмоциональная, когнитивная и мировоззренческая сферы личности. У ребенка стирается грань между реальностью и воображаемыми образами, развивается эмоциональная нечувствительность, снижаются способности к оценке ситуации и принятию решений. Более того, стресс войны ускоряет признаки старения, как психологического, так и биологического. Отмечается высокая распространенность посттравматического стрессового расстройства у детей: более чем в 50% случаев независимо от половой принадлежности. При этом чем длительнее и отягощеннее воздействие, тем более серьезные и устойчивые последствия будут проявляться. Только при условии отсутствия дополнительных стрессоров в поствоенный период можно прогнозировать некоторую вероятность нивелирования симптомов (Thabet, Vostanis, 2000). Отмечается, что негативные последствия ПТСР отражаются на снижении качества дальнейшей жизни ребенка. Сложное сочетание отчужденности, эмоциональной неустойчивости, высокой тревожности, фрустрированности, низкого самоконтроля, конформности, чувства «вины выжившего», социальной робости приводит к снижению жизнестойкости и социальной успешности. При этом травма войны может передаваться из одного поколения в другое через биологические и психологические трансгенерационные механизмы и иметь долгосрочные последствия (Raccanello et al., 2024).

Одно из центральных последствий психологической травматизации личности – потеря ориентации на будущее, которая связана с чувством потери возможности развития, утратой / укорочением перспективы, трудностями позиционирования во времени и пространстве, интеграции опыта настоящего в образ будущего (Sagbakken, Bregård, Varvin, 2020; Maftai, Dănilă, Măirean, 2022). При этом пессимизм в отношении будущего и чувство безнадежности относят к долгосрочным последствиям войны (Brajša-Žganec, 2005).

Важное место в научных исследованиях занимает тема особенностей социализации детей и молодежи – свидетелей и участников военных конфликтов. Прежде всего отмечается уязвимость детей «войны» перед социальными трудностями вследствие дестабилизирующего разрыва в социальной

сети и услугах, поддерживающих благополучие субъекта, риска стигматизации (Betancourt, Khan, 2008; Prasad, Prasad, 2009). Это приводит к повышению риска дискриминации, социальной изоляции, сужению возможностей для получения адекватного образования, медицинской помощи, социальных услуг. Более того, разрушение привязанностей, вынужденная миграция, утрата родителей, т.е. сиротство, обуславливают высокую вероятность неадекватного воспитания детей, утраты культурного кода и родовой памяти.

Высокая неопределенность жизненных перспектив, неподдающееся контролю изменение условий жизни, ограничение возможностей удовлетворения потребностей, в том числе витальных, определяют социальную депривацию детей «войны». Дети, подвергшиеся войне и бегству, демонстрируют широкий спектр реакций на стресс: продолжительный плач, специфические страхи, зависимое, девиантное и агрессивное поведение, отсутствие интереса к окружающему и др. (Bürgin et al., 2022). Типы реакций имеют возрастную специфику (Pearn, 2003). Опыт наблюдения безразличия и недоброжелательности по отношению к окружающему миру может привести к снижению экзистенциальной безопасности личности, постепенной утрате ощущения контроля жизни, воспринимаемой свободы выбора, представлений о смысле жизни и построения своего «Я».

Отдельной подтемой звучит эмоциональная депривация в процессе социализации (Ковалевская, 2020; Brown et al., 2017; Laurén, Malinen, 2021). В процессе взаимодействия с травмированными родителями дети часто сталкиваются с их эмоциональной недоступностью. Внутри семейного сообщества создается запрет на обсуждение некоторых тем и определяется спектр приемлемых эмоций. Происходит постепенная социализация родительских эмоций, особенно это остро проявляется у детей «ветеранов» войны (Zhang et al., 2020). Такие эмоциональные режимы создают барьеры для развития эмоционального интеллекта, психоэмоционального развития детей.

В качестве отдельной темы можно выделить вопрос о психологических последствиях гибридной войны для детей, которая сочетает традиционные военные действия с кибероперациями, информационной войной и другими нетрадиционными методами. Фокус внимания в данной теме направлен на целевое воздействие СМИ, социальных сетей, мессенджеров на социально-психологическую сферу детей и подростков с целью изменения поведенческой модели и идентичности. Отмечается, что дети могут становиться жертвами пропаганды и дезинформации, распространяемых в условиях гибридной войны, вовлекаться в пропагандистскую деятельность через «деструктивные субкультуры», особенно в условиях отсутствия безопасных альтернатив (Володенков, 2015; Ворошилова, 2021). Подчеркивается влияние гибридной войны и на психоэмоциональное состояние. Дети, проживающие как в зонах открытых конфликтов, так и за их пределами, также часто испытывают страх, тревогу, напряжение из-за постоянной угрозы и хаотичных сцен агрессии, транслируемых в массмедиа и сети Интернет. Отмечаются депрессивные тенденции, «вина выжившего», «непрощенные

воспоминания» (Новикова, 2019). При этом можно отметить небольшой объем существующих исследований по данной теме и неоднозначность данных, что связано с трудностью изучения контекста гибридной войны, требующего многостороннего подхода к анализу, и ограниченностью возможностей исследователей в сборе данных и обсуждении результатов.

Особое место в раскрытии характера социализации детей военного периода занимают подтемы военной, политической социализации и в целом социализации моделей агрессивного поведения и нарративов поддержания военно-политического конфликта (Ember, Ember, 1994; Bar-Tal, Diamond, Nasie, 2016; Laine-Frigren, 2022). Комплекс психологических и социальных проблем может приводить к идентификации ребенка с членами реальных или виртуальных экстремистских групп, а также к вовлеченности в детские военизированные подразделения. Чувство принадлежности к таким сообществам, которые транслируют упрощенное восприятие действительности, не требующее критического осмысления, становится ресурсом для совладания с трудностями и воспринимается ребенком как источник социальной и эмоциональной поддержки.

В то же время подчеркивается, что социализация в этнически разделенной среде способствует развитию понимания этоса конфликта (Reidy et al. 2015). Трансгенерация нарративов о групповых страданиях может как способствовать конфликтному поведению, так и, напротив, стать стимулом к развитию просоциального поведения и интеграции в общество. Более того, отмечается, что часто дети, пострадавшие от конфликта, позиционируют себя как активных участников по построению сильного сообщества, основанного на принципе «ненасилия». Вопрос резилентности детей и молодежи, пострадавших от военной интервенции, является одним из центральных в научной литературе. Данные о том, что в зонах конфликтов дети часто проявляют способность продолжать заниматься повседневными делами, такими как учеба, игры, хобби, проявляют способность к упорядочиванию жизни, демонстрируют возможность морального возвышения, стремление к просоциальному поведению, сострадательность к окружающим и социальную вовлеченность, свидетельствуют о наличии у детей ресурсов для сопротивления и устойчивости в условиях сверхнормативной стрессовой нагрузки (Macksoud, Dyregrov, Raundalen 1993; Berents, 2019; Maftei, Dănilă, Măirean, 2022). Таким образом, девиация поведения и депривация личности ребенка – это лишь один из возможных вариантов реакции на травму. Выделяют как минимум три стратегических линии поведения детей в экстремальных условиях войны: сохранение детскости; приближение к миру взрослых; возвращение к традиционным способам выживания, которые способствуют сохранению целостности личности ребенка и являются залогом здорового взросления.

Важнейшей на сегодняшний день темой является раскрытие ресурсов устойчивости детей в условиях войны и возможностей оказания психологической помощи (Рыблова и др., 2015). Родительская защита, сохранная привязанность являются основным ресурсом устойчивости детей к травме

войны (Annan, Blattman, 2008). Отмечается, что дети с позитивным восприятием родительской поддержки часто преодолевают травмирующие события без ухудшения психического здоровья или функционирования. При этом важное значение придается признанию со стороны родителей права детей к проживанию негативных эмоций и совместное их переживание (Zhang et al., 2020). Воспринимаемая социальная поддержка, не только со стороны родителей, но и референтного окружения, а также со стороны государственных и негосударственных организаций, в том числе религиозной направленности, позволяет минимизировать негативные психологические последствия травмы военного времени. Социальная поддержка представляется медиатором между ситуацией и реакцией, который создает условия для формирования эффективных ответов на стрессоры и обеспечивает ребенка ресурсами (Maftai, Dănilă, Măirean, 2022). На уровне психологической помощи важное значение приобретает восстановление социальной системы ребенка, его постепенная реинтеграция в общество (Betancourt, Khan, 2008). Отмечается, что в современном мире наряду с контактными мерами социальной поддержки важное значение приобретают Интернет и СМИ как источник связи с миром.

Отдельной подтемой звучит вопрос адаптивного потенциала детей. Доказано, что то, что в одной ситуации является ограничением, в ситуации войны может становиться ресурсом адаптации. Так, страх и сильные негативные эмоции могут выступать как ресурсное и повышающее энергию состояние. Когнитивная незрелость обеспечивает некоторую степень пластичности и увеличивает адаптивный потенциал детей. Врожденные адаптивные способности детей могут смягчать последствия войны (Jensen, Shaw, 1993). В то же время на уровне долгосрочных последствий значимыми ресурсами устойчивости являются рефлексивность и смыслообразование, поэтому важное значение приобретают содействие формированию понимания трудной ситуации и собственных ресурсов, выработке эффективных когнитивно-поведенческих стратегий преодоления, использование нарративов для придания смысла событийному контексту (Brown et al., 2017).

Выводы

Проведенный анализ теоретико-эмпирических работ показал, что в центре внимания исследователей влияния войны на детей находится тема психологической травматизации. При этом большая часть работ посвящена последствиям травматического стресса военного времени у детей, непосредственно находящихся в зонах военизированного конфликта, в меньшей степени раскрыт вопрос отражения войны на психике детей, проживающих на прилегающих территориях, входящих во второй и третий «круги близости». В рамках исследований акцентирована негативная роль фрустрации базовых потребностей детей, а именно в привязанности, эмоциональной стабильности, постоянстве воспитательного воздействия, неудовлетворенность которых может приводить к развитию психологических расстройств.

Подчеркивается, что травматичный опыт переживаний, токсический и пролонгированный стресс, приходящиеся на данные этапы онтогенеза, создают негативный фон для психосоциального развития, предсказывая негативные эффекты для функционирования этих детей во взрослой жизни. В то же время в основном исследователи сосредоточены на изучении краткосрочных последствий войны (когнитивные, эмоциональные и поведенческие нарушения), уделяя мало внимания долгосрочным эффектам (порочный круг насилия), которые могут быть выявлены лишь в рамках лонгитюдных исследований.

Таким образом, в литературе, посвященной влиянию войны на детей, больший акцент делается на клиническом и социально-психологическом аспектах проблемы. В тени остаются аспекты, связанные с возрастной и дифференциальной психологией, отражающие специфику решения возрастных задач и типы реагирования детей на стресс военного времени.

Наряду с негативными эффектами войны в фокусе внимания ученых находится тема внешних и внутренних ресурсов устойчивости детей, возможностей нивелирования рисков. Среди предикторов устойчивости особое внимание уделяется качеству привязанности, отношений с родителями, стилю родительского воспитания, гендерной принадлежности, своевременности оказания психологической помощи и социальной поддержки. Однако проблема ресурсов изучена без учета степени близости / отдаленности детей от зоны военных действий, а также без учета степени тяжести детских переживаний. В междисциплинарном дискурсе практически не описаны психотехнологии элиминации трудностей социализации и модели адресной психолого-педагогической помощи «детям гибридной войны» в построении позитивного образа будущего и поддержке психологического благополучия.

Анализ научной литературы и выявление дефицитарности темы психологических последствий гибридной войны позволяет прийти к выводу о необходимости исследования проблемы социализации и психологического благополучия детей, вовлеченных в гибридную войну современности, на междисциплинарном уровне, предполагающем интеграцию методологических принципов и теоретических концепций возрастной, социальной, клинической, дифференциальной психологии, психологии общения, педагогики в сочетании с комплексным эмпирическим исследованием. Представляется важным исследование влияния небоевых элементов гибридной войны (психологического, экономического, кибернетического, информационно-идеологического, информационного), оказывающих наиболее выраженное влияние на процесс социализации и психологическое благополучие детей и подростков. Необходимо на эмпирическом уровне проверить гипотезу о существовании специфики трудностей социализации, образа будущего и ресурсов психологического благополучия у различных категорий российских детей и подростков, вовлеченных в гибридную войну, различающихся по степени близости проживания к эпицентрам военных действий (в зоне боевых действий, на прифронтовых территориях, на отдаленных террито-

риях), а также по степени переживания детского горя и тяжести индивидуальной травматизации. Это станет предметом наших последующих эмпирических исследований.

Литература

- Александрова, Л. А., Дмитриева, С. О. (2024). Дети в условиях войны: обзор зарубежных исследований. *Современная зарубежная психология*, 13(1), 139–149.
- Анцыферова, Л. И. (2006). *Развитие личности и проблемы геронтопсихологии* (2-е изд.). М.: Ин-т психологии РАН.
- Ахмедова, Х. Б. (2003). Мирные жители в условиях военных действий: личностные черты и расстройств адаптации. *Психологический журнал*, 3, 37–44.
- Бартош, А. А. (2021). «Серые зоны» как ключевой элемент современного операционного пространства гибридной войны. *Военная мысль*, 2, 6–19.
- Белозеров, В. К., Соловьев, А. В. (2015). Гибридная война в отечественном политическом и научном дискурсе. *Власть*, 9, 5–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnaya-voyna-v-otechestvennom-politicheskom-i-nauchnom-diskurse>
- Букина, Н. В. (2008). Культурный код как язык культуры. *Вестник Забайкальского государственного университета*, 2, 69–73.
- Володенков, С. В. (2015). Информационные технологии как инструмент современных гибридных войн. В сб.: *Социальный компьютеринг: основы, технологии развития, социально-гуманитарные эффекты: сб. материалов Четвертой междунар. науч.-практ. конф.* (с. 53–60). М: МПГУ.
- Ворошилова, Ю. И. (2021). Дети в Интернете: проблема распространения идеологии терроризма, экстремизма, скулшутинга в социальных сетях. В сб.: *Профилактика и противодействие экстремизму и терроризму в информационной среде как условие обеспечения гармонизации межнациональных и этноконфессиональных отношений: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием* (с. 133–139). Абакан: Хакас. гос. ун-т им. Н.Ф. Катанова.
- Гатальская, Г. В., Джиганская, К. Н. (2016). Феноменология переживаний и успешность адаптации вынужденных мигрантов. *Российский психологический журнал*, 13(3), 10–25.
- Дымова, Е. Н. (2021). Ретроспективный анализ посттравматического стресса в годы Великой Отечественной войны. *Клиническая и специальная психология*, 10(3), 1–16. doi: 10.17759/cpse.2021100301
- Ерёмина, Л. Ю. (2011). Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций. *Системная психология и социология*, 4(2), 61–71.
- Журавлева, Л. А., Зарубина, Е. В., Ручкин, А. В., Симачкова, Н. Н., Чупина, И. П. (2022). Современная информационная война. *Образование и право*, 9, 18–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/covremennaya-informatsionnaya-voyna>
- Захарова, Н. М., Милехина, А. В. (2019). Особенности психических и поведенческих нарушений у детей, освобожденных из иракской тюрьмы. *Психология и право*, 9(4), 225–235. doi: 10.17759/psylaw.2019090416
- Захарова, Н. М., Цветкова, М. Г. (2020). Психические и поведенческие нарушения у мирного населения региона, подвергшегося локальным военным действиям. *Психология и право*, 10(4), 185–197.
- Изместьев, П. И. (1911). *Из области военной психологии*. Варшава: Варш. эстетич. тип.
- Ильницкий, А. М. (2021). Ментальная война России. *Военная мысль*, 8, 19–33.
- Караяни, А. Г., Караяни, Ю. М. (2015). Страх на войне: деструктивный фактор или психологический ресурс? *Российский психологический журнал*, 12(1), 100–114.

- Ковалевская, А. П. (2020). Влияние экстремальной ситуации военного конфликта на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста. *Вестник ВятГУ*, 2, 142–149. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-ekstremalnoy-situatsii-voennogo-konflikta-na-emotsionalnoe-sostoyanie-detey-doshkolnogo-vozrasta>
- Корнев, Н. М., Лебец, И. С., Толмачева, С. Р., Никонова, В. В., Проскурина, Т. Ю., Матковская, Т. Н. (2017). Состояние соматического и психического здоровья детей из зоны антитеррористической операции. *Здоровье ребенка*, 12(1), 1–5.
- Кривко, М. А. (2018). Концептуализация понятия «гибридная война» в социально-философских исследованиях. *Управленческое консультирование*, 7(115), 43–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-ponyatiya-gibridnaya-voyna-v-sotsialno-filosofskih-issledovaniyah>
- Ксенофонтов, В. А. (2022). Гибридная агрессия как тенденция социального насилия. *«Вышэйшая школа»: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс*, 1, 45–51.
- Кудорс, А. (2015). *Гибридная война: новый вызов безопасности Европы: информационная справка*. URL: <http://www.parleu2015.lv/files/cfsp-csdp/wg3-hybrid-war-background-notes-fr.pdf>
- Лотман, Ю. М. (2010). *Семиосфера*. СПб.: Искусство-СПБ.
- Маркова, М. В., Марков, А. Р., Агишева, Н. К., Мартыненко, С. А. (2017). Информационно-психологическая война как макросоциальный стрессовый фактор развития дезадаптивных состояний у гражданского населения: патогенетическая модель и основы психокоррекции. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*, 8(4), 534–546.
- Миличевич, Н. М., Миленович, М. Б., Маркович, Д. (2016). Война и психотравма: мышления о психиатрических потерях в войнах XX столетия. *Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования*, 1(7), 40–45.
- Митина, О. В., Евдокименко, А. С. (2010). Методы анализа текста: методологические основания и программная реализация. *Психология. Психофизиология*, 40(216), 29–38.
- Михеев, Е. А., Нестик, Т. А. (2019). Использование технологий искусственного интеллекта в информационной и психологической войне. Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. *Европейские труды социальных и поведенческих наук*, 64, 406–412. doi: 10.15405/epsbs.2019.07.53
- Новикова, Е. В. (2019). Психологические последствия психотравмирующих событий военного конфликта. *Медико-социальные проблемы семьи*, 24(1), 57–65.
- Олейник, А. Д. (2017). Психологические последствия войн для детей. В сб.: *Международно-правовые и социально-психологические последствия мировых войн : материалы II Межвуз. науч.-практ. конф. на английском языке* (с. 94–101). М.: Междунар. юрид. ин-т.
- Панишева, О. В., Логинов, А. В. (2016). Особенности социализации, обучения и воспитания «детей войны». *Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке*, 2, 352–360.
- Петрова, Е. А. (2016). Влияние детского травматического опыта на формирование психопатологической симптоматики взрослых людей. *Вестник Новгородского государственного университета. Сер. Педагогические науки*, 2(93), 88–91.
- Портнова, А. А. (2011). Особенности клинических проявлений посттравматического стрессового расстройства у детей. В кн.: З. И. Кекелидзе (ред.). *Психиатрия чрезвычайных ситуаций: руководство*. (2-е изд.) (с. 248–275). М.: ГНЦ ССП им. В.П. Сербского.
- Прихожан, А. М., Голстых, Н. Н. (2009). Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации. *Психологическая наука и образование*, 14(3), 5–12.

- Рыблова, М. А., Кринко, Е. Ф., Хлынина Т. П., Архипова, Е. В., Курилла, И. И., Назарова, М. П. (2015). *Детство и война: культура повседневности, механизмы адаптации и практики выживания детей в условиях Великой Отечественной войны (на материалах Сталинградской битвы)*. Волгоград: Изд-во Волгоград. филиала ФГБОУ ВПО РАНХиГС.
- Сенявская, Е. С. (1999). *Психология войны в XX в.: исторический опыт России*. М.: РОССПЭН.
- Сухов, А. Н. (2022). Социально-психологический анализ информационной безопасности. *Психология и педагогика служебной деятельности, 1*, 79–85. doi: 10.24412/2658-638X-2022-1-79-85.
- Тарабрина, Н. В., Быхолец, Ю. В. (2014). *Террористическая угроза: теоретико-эмпирическое исследование*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Тарабрина, Н. В., Хажуев, И. С. (2016). Психологические последствия переживания интенсивного стресса участниками контртеррористической операции и гражданским населением. В кн.: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина, Н. Е. Харламенкова (ред.). *Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание* (с. 179–192). М.: Ин-т психологии РАН.
- Тоффлер, Э. (2002) *Шок будущего*. М.: АСТ.
- Финогенова, Т. А., Березина, Т. Н., Литвинова, А. В., Рыбцов С.А. (2023). Влияние разных видов стресса на биопсихологический возраст. *Современная зарубежная психология, 12* (3). 41–51. doi: 10.17759/jmfp.20231203
- Харитонова, Е. В. (2020). Мобилизация морального духа и психологического состояния в годы Великой Отечественной войны. *Психологический журнал, 41*(3), 5–17. URL: <https://psy.jes.su/s020595920009318-5-1/>. doi: 10.31857/S020595920009318-5
- Целищева, З. А. (2022). Актуальные вопросы информационной безопасности молодежи в условиях гибридной войны. *Интерактивная наука, 10*(75), 43–45.
- Яхшиян, О. Ю. (2019). Русский культурный (цивилизационный) код: идентичность и политика. *Вестник ГУУ, 10*, 52–58.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.

*Поступила в редакцию 19.12.2024 г.; повторно 28.12.2024 г.;
принята 25.03.2025 г.*

Тихомирова Елена Викторовна – доцент кафедры общей и социальной психологии Костромского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент.
E-mail: tichomirowa82@mail.ru

Шипова Наталья Сергеевна – доцент кафедры специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета, кандидат психологических наук.
E-mail: n_shipova@ksgos.ru

Самохвалова Анна Геннадьевна – директор Института педагогики и психологии Костромского государственного университета, доктор психологических наук, профессор.
E-mail: a_samohvalova@ksgos.ru

Вишневская Оксана Николаевна – доцент кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета, кандидат психологических наук.
E-mail: o_vishnevskaya@ksgos.ru

For citation: Tikhomirova, E. V., Shipova, N. S., Samokhvalova, A. G., Vishnevskaya, O. N. (2025). The Problem of Wartime Trauma for Children: Consequences, Resilience Resources and Opportunities for Assistance. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology, 96*, 130–158. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/7

The Problem of Wartime Trauma for Children: Consequences, Resilience Resources and Opportunities for Assistance

E.V. Tikhomirova¹, N.S. Shipova¹, A.G. Samokhvalova¹, O.N. Vishnevskaya¹

¹ Kostroma State University, 17, Dzerzhinsky St., Kostroma, 156025, Russian Federation

Abstract

The article contains data from a theoretical analysis of the problem of wartime trauma experienced by children. The study is based on the idea of thematic modeling, which involves a systematic review of foreign and domestic studies reflecting the psychological consequences of war for children. The selection of materials is based on a random selection method through a search for articles in the world's leading databases by entering keywords. The main method is a content analysis of text data with the identification of topics. The work was carried out manually with cross-review by experts (psychologists and linguists). A total of 85 scientific articles were found on the problem of the consequences of war for children. For each article, subtopics were identified, words revealing them were recorded, and then the subtopics were combined into topics. Conventionally, 4 main topics were identified: the psychological consequences of a real war for children, the psychological consequences of a hybrid war, the features of children's socialization in the context of war, resilience resources and types of psychological intervention during war. The results of the study allow us to understand the mechanisms of influence and consequences of military conflicts on the ontogenesis of a child, to build strategies for effective psychological assistance to "children of war". At the same time, the analysis of scientific literature revealed a lack of comprehensive studies reflecting the psychological consequences of hybrid warfare on the child psyche. This allowed us to come to the conclusion about the need to study the problem of socialization and psychological well-being of children involved in the hybrid war of our time at the interdisciplinary level, which involves the integration of methodological principles and theoretical concepts of age, social, clinical, differential psychology, psychology of communication, pedagogy in combination with a comprehensive empirical study. It seems important to study the influence of non-combat elements of hybrid warfare (psychological, economic, cybernetic, information-ideological, informational), which have the most pronounced impact on the process of socialization and psychological well-being of children and adolescents. It is necessary to determine at the empirical level the specifics of the difficulties of socialization, the image of the future and the resources of psychological well-being of various categories of Russian children and adolescents involved in the hybrid war (differing in the degree of proximity of residence to the epicenters of military operations; as well as in the degree of experiencing childhood grief and the severity of individual traumatization).

Keywords: war; childhood; children of war; psychotrauma; trauma; psychosocial health; resources; socialization; time perspective; psychological help

References

- Akgül, G., Ergin, D. A., & Çok, F. (2023). The resilience and coping strategies in immigrant and non-immigrant adolescents and identity development. *British Journal of Guidance & Counselling*. Advance online publication. doi: 10.1080/03069885.2023.2224931
- Akhmedova, Kh. B. (2003). Mirnye zhiteli v usloviyakh voennykh deystviy: lichnostnye cherty i rasstroystva adaptatsii [Civilians in War Conditions: Personality Traits and Adaptation Disorders]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 3, 37–44.
- Aleksandrova, L. A., & Dmitrieva, S. O. (2024). Deti v usloviyakh voyny: obzor zarubezhnykh issledovaniy [Children in War Conditions: A Review of Foreign Research]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 13(1), 139–149.

- Al-Yagon, M., Garbi, L., & Rich, Y. (2023). Children's resilience to ongoing border attacks: The role of father, mother, and child resources. *Child Psychiatry and Human Development*, 54(4), 1015–1026. doi: 10.1007/s10578-021-01303-6
- Annan, J., & Blattman, C. (2008). The psychological resilience of youth in northern Uganda: Survey of War Affected Youth. *Research Brief*, 2. Retrieved from: www.sway-uganda.org/SWAY.RB2.pdf
- Antsyferova, L. I. (2006). *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsikologii* [Personality Development and Problems of Gerontopsychology] (2nd ed.). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Attanayake, V., McKay, R., Joffres, M., Singh, S., Burkle, F., Jr, & Mills, E. (2009). Prevalence of mental disorders among children exposed to war: a systematic review of 7,920 children. *Medicine, Conflict, and Survival*, 25(1), 4–19. doi: 10.1080/13623690802568913
- Barrett, L. F., Adolphs, R., Marsella, S., Martinez, A. M., & Pollak, S. D. (2019). Emotional expressions reconsidered: challenges to inferring emotion from human facial movements. *Psychological Science in the Public Interest*, 20(1), 1–68. doi: 10.1177/1529100619832930
- Bar-Tal, D., Diamond, A., & Nasie, M. (2016). Political socialization of young children in intractable conflicts. *International Journal of Behavioral Development*, 41(3), 415–425.
- Bartosh, A. A. (2021). “Serye zony” kak klyuchevoe element sovremennogo operatsionnogo prostranstva gibridnoy voyny [“Gray Zones” as a Key Element of the Modern Operational Space of Hybrid Warfare]. *Voennaya mysl'*, 2, 6–19.
- Belozеров, V. K., & Soloviev, A. V. (2015). Gibridnaya voyna v otechestvennom politicheskom i nauchnom diskurse [Hybrid War in Domestic Political and Scientific Discourse]. *Vlast'*, 9, 5–11. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnaya-voyna-v-otechestvennom-politicheskom-i-nauchnom-diskurse>
- Benotman, N., & Malik, N. (2016). *The children of Islamic State*. *Quilliam*. Retrieved from: <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2725/files/2016/04/the-children-of-islamic-state.pdf>
- Berents, H. (2019). “This is my story”: Children’s war memoirs and challenging protectionist discourses. *International Review of the Red Cross*, 101(911), 459–479. doi: 10.1017/S1816383120000120
- Betancourt, T. S., & Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry*, 20(3), 317–328. doi: 10.1080/09540260802090363.
- Brajsa-Žganec, A. (2005). The long-term effects of war experiences on children's depression in the Republic of Croatia. *Child Abuse & Neglect*, 29(1).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, F. L., de Graaff, A. M., Annan, J., & Betancourt, T. S. (2017). Annual Research Review: Breaking cycles of violence - a systematic review and common practice elements analysis of psychosocial interventions for children and youth affected by armed conflict. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 58(4), 507–524. doi: 10.1111/jcpp.12671
- Bukina, N. V. (2008). Kul'turnyy kod kak yazyk kul'tury [Cultural Code as the Language of Culture]. *Vestnik Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 2, 69–73.
- Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Board and Policy Division of ESCAP, Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J. M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 845–853. doi: 10.1007/s00787-022-01974-z
- Castro-Vale, I., Severo, M., Carvalho, D., & Mota-Cardoso, R. (2019). Intergenerational transmission of war-related trauma assessed 40 years after exposure. *Annals of General Psychiatry*, 18, 14. doi: 10.1186/s12991-019-0238-2
- Catani, C. (2018). Mental health of children living in war zones: a risk and protection perspective. *World Psychiatry*, 17(1), 104–105. doi: 10.1002/wps.20496

- Chatterjee, A., Kovalishina, M., William Rawlins, K., & Zhang, C. (Apr. 4, 2024). *Chronicles of Conflict: A Psychological Overview of the Impacts of War*. *Oxjournal*. Retrieved from <https://www.oxjournal.org/chronicles-of-conflict-a-psychological-overview-of-the-impacts-of-war/>
- Čorić, M. K., Klarić, M., Petrov, B., Mihić, N. (2016). Psychological and behavioral problems in children of war veterans with Post Traumatic Stress Disorder. *European Journal of Psychiatry*, 30(3), 219–230.
- Crilley, R., & Chatterje-Doody, P. N. (2021). Government disinformation in war and conflict. *Routledge EBooks*, 242–252. doi: 10.4324/9781003004431-27
- DeAngelis, T. (2019). The legacy of trauma. *Monitor on Psychology*, 50(2), 36.
- Denov, M., & Shevell, M. C. (2018). Social work practice with war-affected children and families: the importance of family, culture, arts, and participatory approaches. *Journal of Family Social Work*, 22(1), 1–16. doi: 10.1080/10522158.2019.1546809
- Dymova, E. N. (2021). Retrospektivnyy analiz posttravmaticheskogo stressa v gody Velikoy Otechestvennoy voyny [Retrospective analysis of post-traumatic stress during the Great Patriotic War]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*, 10(3), 1–16. doi: 10.17759/cpse.2021100301
- Ember, C. R., & Ember, M. (1994). War, socialization, and interpersonal violence: A cross-cultural study. *Journal of Conflict Resolution*, 38, 620–646.
- Eremina, L. Yu. (2011). Sistema sotsial'no-psikhologicheskoy raboty s det'mi, perezhivayushchimi posledstviya chrezvychaynykh situatsiy [The system of social and psychological work with children experiencing the consequences of emergency situations]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya*, 4(2), 61–71.
- Ettinger, L., & Strom, A. (1973). *Mortality and Morbidity After Excessive Stress: A Follow-up Investigation of Norwegian Concentration Camp Survivors*. New York: Humanities Press.
- Finogenova, T. A., Berezina, T. N., Litvinova, A. V., & Rybtsov S.A. (2023). Vliyaniye raznykh vidov stressa na biopsikhologicheskiy vozrast [The Impact of Different Types of Stress on Biopsychological Age]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 12(3), 41–51. doi: 10.17759/jmfp.20231203
- Gatalskaya, G. V., & Dzhiganskaya, K. N. (2016). Fenomenologiya perezhivaniy i uspehnost' adaptatsii vynuuzhdennykh migrantov [Phenomenology of experiences and success of adaptation of forced migrants]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 13(3), 10–25.
- Gorman-Smith, D. & Tolan, P. (2003). Positive Adaptation among Youth Exposed to Community Violence. In S. S. Luthar (ed), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 392–413). Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511615788.018
- Gross, M. L., Canetti, D., & Vashdi, D. R. (2016). The psychological effects of cyber terrorism. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 72(5), 284–291. doi: 10.1080/00963402.2016.1216502
- Guina, J., Baker, M., Stinson, K., Maust, J., Coles, J., & Broderick, P. (2017) Should Post-traumatic Stress Be a Disorder or a Specifier? Towards Improved Nosology Within the DSM Categorical Classification System. *Current Psychiatry Reports*, 19, 66. doi: 10.1007/s11920-017-0821-7
- Halevi, G., Djalovski, A., Vengrober, A., & Feldman, R. (2016). Risk and resilience trajectories in war-exposed children across the first decade of life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 57(10), 1183–1193. doi: 10.1111/jcpp.12622
- Hall, B. J., Tol, W. A., Jordans, M. J., Bass, J., & de Jong, J. T. (2014). Understanding resilience in armed conflict: social resources and mental health of children in Burundi. *Social Science & Medicine*, 114, 121–128. doi: 10.1016/j.socscimed.2014.05.042
- Harvanek, Z. M., Fogelman, N., Xu, K., & Sinha, R. (2021). Psychological and biological resilience modulates the effects of stress on epigenetic aging. *Translational Psychiatry*, 11(1). doi: 10.1038/s41398-021-01735-7
- Hasanović, M. (2011). Psychological consequences of war-traumatized children and adolescents in Bosnia and Herzegovina. *ActaMedicaAcademica*, 40(1), 45–66.

- Hazer, L., & Gredebäck, G. (2023). The effects of war, displacement, and trauma on child development. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 909. doi: 10.1057/s41599-023-02438-8
- Il'nitskiy, A. M. (2021). Mental'naya voyna Rossii [Russia's mental war]. *Voennaya mysl'*, 8, 19–33.
- Izmestiev, P. I. (1911). *Iz oblasti voennoy psikhologii* [From the Field of Military Psychology]. Warsaw: Varsh. estetich. tip.
- Jensen, P. S., & Shaw, J. (1993). Children as Victims of War: Current Knowledge and Future Research Needs. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(4), 697–708. doi: 10.1097/00004583-199307000-00001.
- Karajani, A. G., & Karajani, Yu. M. (2015). Strakh na voynе: destruktivnyy faktor ili psikhologicheskiy resurs? [Fear in war: a destructive factor or a psychological resource?]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 12(1), 100–114.
- Kharitonova, E. V. (2020). Mobilizatsiya moral'nogo dukha i psikhologicheskogo sostoyaniya v gody Velikoy Otechestvennoy voyny [Mobilization of Morale and Psychological State during the Great Patriotic War]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 41(3), 5–17. Retrieved from <https://psy.jes.su/s020595920009318-5-1/> doi: 10.31857/S020595920009318-5
- Klaric, M., Klarić, B., Stevanović, A., Grković, J., & Jonovska, S. (2007). Psychological consequences of war trauma and postwar social stressors in women in Bosnia and Herzegovina. *Croatian Medical Journal*, 48(2), 167–176.
- Klingman, A. (2002). Children under stress of war. In A. M. La Greca, W. K. Silverman, E. M. Vernberg, & M. C. Roberts (Eds.), *Helping Children Cope with Disasters and Terrorism* (pp. 359–380). American Psychological Association. doi: 10.1037/10454-015
- Korenev, N. M., Lebedev, I. S., Tolmacheva, S. R., Nikonova, V. V., Proskurina, T. Yu., & Matkovskaya, T. N. (2017). Sostoyanie somaticheskogo i psikhicheskogo zdorov'ya detey iz zony antiterroristicheskoy operatsii [The state of somatic and mental health of children from the anti-terrorist operation zone]. *Zdorov'e rebenka*, 12(1), 1–5.
- Kovalevskaya, A. P. (2020). Vliyanie ekstremal'noy situatsii voennogo konflikta na emotsional'noe sostoyanie detey doshkol'nogo vozrasta [The Impact of an Extreme Situation of Military Conflict on the Emotional State of Preschool Children]. *Vestnik VyatGU*, 2, 142–149. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-ekstremalnoy-situatsii-voennogo-konflikta-na-emotsionalnoe-sostoyanie-detey-doshkolnogo-vozrasta>
- Krivko, M. A. (2018). Kontseptualizatsiya ponyatiya “gibridnaya voyna” v sotsial'no-filosofskikh issledovaniyakh [Conceptualization of the concept of “hybrid war” in social and philosophical research]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*, 7(115), 43–48. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-ponyatiya-gibridnaya-voyna-v-sotsialno-filosofskikh-issledovaniyakh>
- Ksenofontov, V. A. (2022). Gibridnaya agressiya kak tendentsiya sotsial'nogo nasiliya [Hybrid aggression as a tendency of social violence]. *“Vysheyschaya shkola”: navukova-metadychny i publitsystychny chasopis*, 1, 45–51.
- Kudors, A. (2015). *Gibridnaya voyna: novyy vyzov bezopasnosti Evropy: informatsionnaya spravka* [Hybrid war: a new challenge to European security: informational reference]. Retrieved from: <http://www.parleu2015.lv/files/cfsp-csdp/wg3-hybrid-war-background-notes-fr.pdf>
- Laine-Frigren, T. (2022). Traumatized Children in Hungary After World War II. In Kivimäki, V., & Leese, P. (Eds.) *Trauma, Experience and Narrative in Europe after World War II. Palgrave Studies in the History of Experience*. Palgrave Macmillan, Cham. doi: 10.1007/978-3-030-84663-3_6
- Laurén, K., & Malinen, A. (2021). Shame and silences: children's emotional experiences of insecurity and violence in postwar Finnish families. *Social History*, 46(2), 193–220. doi: 10.1080/03071022.2021.1892314
- Liu, M. (2017). War and Children. *American Journal of Psychiatry Residents' Journal*, 12, 3–5. doi: 10.1176/appi.ajp-rj.2017.120702.

- Lotman, Yu. M. (2010). *Semiosfera* [Semiosphere]. St. Petersburg: Isskustvo-SPB.
- Macksoud, M. S., & Aber, J. L. (1996). The War Experiences and Psychosocial Development of Children in Lebanon. *Child Development*, 67(1), 70–88. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01720.x. 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01720.x.
- Macksoud, M. S., Dyregrov, A., & Raundalen, M. (1993). Traumatic War Experiences and Their Effects on Children. In J. P. Wilson., & B. Raphael (Eds.), *International Handbook of Traumatic Stress Syndromes. The Plenum Series on Stress and Coping*. Boston: Springer, MA. doi: 10.1007/978-1-4615-2820-3_52
- Maftci, A., Dănilă, O., & Măirean, C. (2022). The war next-door—A pilot study on Romanian adolescents' psychological reactions to potentially traumatic experiences generated by the Russian invasion of Ukraine. *Frontiers in Psychology*, 13, 31–43. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1051152
- Manstead, A. S. R., Frijda, N., & Fischer, A. (Eds.). (2004). Feelings and emotions: The Amsterdam symposium. *Cambridge University Press*. doi: 10.1017/CBO9780511806582
- Marcin Mamon, M. (2018). The Lost Children of ISIS. *Foreign Policy*. Retrieved from <http://foreignpolicy.com/2018/01/02/the-lost-children-of-isis>.
- Markova, M. V., Markov, A. R., Agisheva, N. K., & Martynenko, S. A. (2017). Informatsionno-psikhologicheskaya voyna kak makrosotsial'nyy stressovyy faktor razvitiya dezadaptivnykh sostoyaniy u grazhdanskogo naseleniya: patogeneticheskaya model' i osnovy psikhokorreksii [Information and psychological warfare as a macrosocial stress factor in the development of maladaptive states in the civilian population: a pathogenetic model and basics of psychocorrection]. *Psikhiatriya, psikhoterapiya i klinicheskaya psikhologiya*, 8(4), 534–546.
- Mikheev, E. A., & Nestik, T. A. (2019). Ispol'zovanie tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v informatsionnoy i psikhologicheskoy voyne. Psikhologiya subkul'tury: fenomenologiya i sovremennye tendentsii razvitiya [The Use of Artificial Intelligence Technologies in Information and Psychological Warfare. Psychology of Subculture: Phenomenology and Modern Development Trends]. *Evropeyskie trudy sotsial'nykh i povedencheskikh nauk*, 64, 406–412. doi: 10.15405/epsbs.2019.07.53
- Miličević, N. M., Milenović, M. B., & Marković, D. (2016). Voyna i psikhotravma: razmyshleniya o psikhiatricheskikh poteryakh v voynakh XX stoletiya [War and psychological trauma: reflections on psychiatric losses in the wars of the 20th century]. *Nauchnyy rezul'tat. Sotsial'nye i gumanitarnye issledovaniya*, 1(7), 40–45.
- Mitina, O. V., & Evdokimenko, A. S. (2010). Metody analiza teksta: metodologicheskie osnovaniya i programmaya realizatsiya [Text analysis methods: methodological foundations and software implementation]. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya*, 40(216), 29–38.
- Mouton, M. (2015). Missing, Lost, and Displaced Children in Postwar Germany: The Great Struggle to Provide for the War's Youngest Victims. *Central European History*, 48(1), 53–78. <http://www.jstor.org/stable/43965116>
- Murthy, R. S., & Lakshminarayana, R. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry*, 5(1), 25–30.
- Norbeck, J. S. (1984). Modification of life event questionnaires for use with female respondents. *Research in Nursing & Health*, 7(1), 61–71. doi: 10.1002/nur.4770070110
- Novikova, E. V. (2019). Psikhologicheskie posledstviya psikhotravmiruyushchikh sobytiy voennogo konflikta [Psychological Consequences of Psychotraumatic Events of Military Conflict]. *Mediko-sotsial'nye problemy sem'i*, 24(1), 57–65.
- Oleynik, A. D. (2017). Psikhologicheskie posledstviya voyn dlya detey [Psychological Consequences of Wars for Children]. In *Mezhdunarodno-pravovye i sotsial'no-psikhologicheskie posledstviya mirovykh voyn* [International Legal and Social-Psychological Consequences of World Wars] (pp. 94–101). Moscow: Mezhdunar. jurid. in-t.
- Panischeva, O. V., & Loginov, A. V. (2016). Osobennosti sotsializatsii, obucheniya i vospitaniya “detey voyny” [Socialization, education and upbringing of “children of war”]. *Nauchno-tekhnicheskoe i ekonomicheskoe sotrudnichestvo stran ATR v XXI veke*, 2, 352–360.

- Pearn, J. (2003). Children and war. *Paediatr Child Health*, 39(3), 166–172.
- Peltonen, K., Qouta, S., Diab, M., & Punamäki, R.-L. (2014). Resilience among children in war: The role of multilevel social factors. *Traumatology*, 20(4), 232–240. doi: 10.1037/h0099830
- Petrova, E. A. (2016). Vliyanie detskogo travmaticheskogo opyta na formirovanie psikhopatologicheskoy simptomatiki vzroslykh lyudey [The influence of childhood traumatic experience on the formation of psychopathological symptoms in adults]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universitetata. Ser. Pedagogicheskie nauki*, 2(93), 88–91.
- Portnova, A. A. (2011). Osobennosti klinicheskikh proyavleniy posttravmaticheskogo stressovogo rasstroystva u detey [Clinical manifestations of post-traumatic stress disorder in children]. In Z. I. Kekelidze (Ed.), *Psikhiatriya chrezvychaynykh situatsiy: rukovodstvo* [Psychiatry of emergency situations: A guide] (2nd ed.) (pp. 248–275). Moscow: *The Serbsky State Scientific Center for Social and Forensic Psychiatry*.
- Prasad, A. N., & Prasad, P. L. (2009). Children in Conflict Zones. *Medical Journal Armed Forces India*, 65(2), 166–169. doi: 10.1016/S0377-1237(09)80134-2
- Prikhozhan, A. M., & Tolstykh, N. N. (2009). Osobennosti razvitiya lichnosti detey, vospityvayushchikhsya v usloviyakh materinskoy deprivatsii [The development of the personality in children brought up in conditions of maternal deprivation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 14(3), 5–12.
- Punamaki, R.-L., Palosaari, E., Diab, M., Peltonen, K., & Qouta, S. R. (2015). Trajectories of posttraumatic stress symptoms (PTSS) after major war among Palestinian children: Trauma, family- and child-related predictors. *Journal of Affective Disorders*, 172(Feb), 133-140. doi: 10.1016/j.jad.2014.09.021
- Raccanello, D., Burro, R., Aristovnik, A., Ravšelj, D., Umek, L., Vicentini, G., ... Tomažević, N. (2024). Coping and emotions of global higher education students to the Ukraine war worldwide. *Scientific Reports*, 14, 1–11. doi: 10.1038/s41598-024-59009-3
- Regnoli, G. M., Tiano, G., & De Rosa, B. (2023). Italian Adaptation and Validation of the Fear of War Scale and the Impact of the Fear of War on Young Italian Adults' Mental Health. *Social Sciences*, 12(12), 643. doi: 10.3390/socsci12120643
- Reidy, C. M., Taylor, L. K., Merrilees, C.E., Ajduković, D., Biruški, D. Č., & Cummingset, E. M. (2015). The political socialization of youth in a post-conflict community. *International Journal of Intercultural Relations*, 45. doi: 10.1016/j.ijintrel.2014.12.005
- Rometsch-Ogioun, E., Sount, C., Denkinger, J. K., Windthorst, P., Nikendei, C., Kindermann, D., ... Junne, F. (2018). Psychological Burden in Female, Iraqi Refugees Who Suffered Extreme Violence by the “Islamic State”: The Perspective of Care Providers. *Frontiers in Psychiatry*, 8(9), 562. doi: 10.3389/fpsyt.2018.00562
- Ryblova, M. A., Krinko, E. F., Khlynina T. P., Arkhipova, E. V., Kurilla, I. I., & Nazarova, M. P. (2015). *Detstvo i vojna: kul'tura povsednevnosti, mekhanizmy adaptatsii i praktiki vyzhivaniya detey v usloviyakh Velikoy Otechestvennoy vojny (na materialakh Stalinskoj bitvy)* [Childhood and War: Everyday Culture, Adaptation Mechanisms, and Children's Survival Practices during the Great Patriotic War (based on the Battle of Stalingrad)]. Volgograd: Volgograd Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.
- Sagbakken, M., Bregård, I.M., & Varvin, S. (2020). The Past, the Present, and the Future: A Qualitative Study Exploring How Refugees' Experience of Time Influences Their Mental Health and Well-Being. *Frontiers in Sociology*, 5(46). doi: 10.3389/fsoc.2020.00046
- Samara, M., Hammuda, S., Vostanis, P., El-Khodary, B., & Al-Dewik, N. (2020). Children's prolonged exposure to the toxic stress of war trauma in the Middle East. *The BMJ*, 371:m3155. doi: 10.1136/bmj.m3155
- Santa Barbara, J. (2006). Impact of war on children and imperative to end war. *Croatian Medical Journal*, 47(6), 891–894.
- Senyavskaya, E. S. (1999). *Psikhologiya vojny v XX v.: istoricheskiy opyt Rossii* [Psychology of War in the Twentieth Century: Russia's Historical Experience]. Moscow: ROSSPEN.

- Slone, M., & Shoshani, A. (2017). Children affected by war and armed conflict: Parental protective factors and resistance to mental health symptoms. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1397. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01397
- Solomon, Z., Mikulincer, M., Ohry, A., & Ginzburg, K. (2021). Prior trauma, PTSD long-term trajectories, and risk for PTSD during the COVID-19 pandemic: A 29-year longitudinal study. *Journal of Psychiatric Research*, 141, 140–145. doi: 10.1016/j.jpsychires.2021.06.031
- Sukhov, A. N. (2022). Sotsial'no-psikhologicheskii analiz informatsionnoy bezopasnosti [Social and psychological analysis of information security]. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatel'nosti*, 1, 79–85. doi: 10.24412/2658-638X-2022-1-79-85.
- Tarabrina, N. V., & Bykhovets, Yu. V. (2014). *Terroristicheskaya ugroza: teoretiko-empiricheskoe issledovanie* [Terrorist Threat: A Theoretical and Empirical Study]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Tarabrina, N. V., & Khazhuev, I. S. (2016). Psikhologicheskie posledstviya perezhivaniya intensivnogo stressa uchastnikami kontterroristicheskoy operatsii i grazhdanskim naseleнием [Psychological consequences of experiencing intense stress by participants in a counter-terrorism operation and the civilian population]. In A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko, N. V. Tarabrina, N. E. Kharlamenkova (Eds.). *Psikhologiya povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy, posledstviya i sovladanie* [Psychology of Everyday and Traumatic Stress: Threats, Consequences and Coping] (pp. 179–192). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Thabet, A. A., & Vostanis, P. (2000). Post traumatic stress disorder reactions in children of war: a longitudinal study. *Child Abuse & Neglect*, 24(2), 291–298. doi: 10.1016/s0145-2134(99)00127-1
- Toffler, A. (2002) *Shok budushchego* [Shock of the Future]. Translated from English. Moscow: AST.
- Tselishcheva, Z. A. (2022). Aktual'nye voprosy informatsionnoy bezopasnosti molodezhi v usloviyakh gibridnoy voyny [Topical issues of information security of youth in the context of hybrid war]. *Interaktivnaya nauka*, 10(75), 43–45.
- Tu, H.-F., Skalkidou, A., Lindskog, M., & Gredebäck, G. (2021). Maternal childhood trauma and perinatal distress are related to infants' focused attention from 6 to 18 months. *Scientific Reports*, 11(1). doi: 10.1038/s41598-021-03568-2
- Volodenkov, S. V. (2015). Informatsionnye tekhnologii kak instrument sovremennykh gibridnykh voyn [Information Technologies as a Tool of Modern Hybrid Wars]. In *Sotsial'nyy komp'yuting: osnovy, tekhnologii razvitiya, sotsial'no-gumanitarnye efekty* [Social Computing: Fundamentals, Development Technologies, Social and Humanitarian Effects] (pp. 53–60). Moscow: Moscow State Pedagogical University.
- Voroshilova, Yu. I. (2021). Deti v Internetе: problema rasprostraneniya ideologii terrorizma, ekstremizma, skulshutinga v sotsial'nykh setyakh [Children on the Internet: the problem of spreading the ideology of terrorism, extremism, school shooting in social networks]. In *Profilaktika i protivodeystvie ekstremizmu i terrorizmu v informatsionnoy srede kak uslovie obespecheniya garmonizatsii mezhnatsional'nykh i etnokonfessional'nykh otoshneniy* [Prevention of and Counteraction to Extremism and Terrorism in the Information Environment as a Condition for Ensuring Harmonization of Interethnic and Ethnoconfessional Relations]. (pp. 133–139). Abakan: Khakass State University.
- Wanless, J. B. (2018) Under ISIS, the Children Struggling in Iraq. *International Rescue Committee*. Retrieved from <https://www.rescue.org/article/born-under-isis-children-struggling-iraq>.
- Werner, E. E. (2012). Children and war: risk, resilience, and recovery. *Development and Psychopathology*, 24(2), 553–558. doi: 10.1017/S0954579412000156
- Yakhshiyar, O. Yu. (2019). Russkiy kul'turnyy (tsivilizatsionnyy) kod: identichnost' i politika [Russian cultural (civilizational) code: Identity and politics]. *Vestnik GUU*, 10, 52–58.
- Zakharova, N. M., & Milekhina, A. V. (2019). Osobennosti psikhicheskikh i povedencheskikh narusheniy u detey, osvobodennykh iz irakskoy tyur'my [Mental and behavioral

- disorders in children released from an Iraqi prison]. *Psikhologiya i pravo*, 9(4), 225–235. doi: 10.17759/psylaw.2019090416
- Zakharova, N. M., & Tsvetkova, M. G. (2020). Psikhicheskie i povedencheskie narusheniya u mirnogo naseleniya regiona, podvergshegosya lokal'nym voennym deystviyam [Mental and behavioral disorders in the civilian population of the region exposed to local military actions]. *Psikhologiya i pravo*, 10(4), 185–197.
- Zhang, N., Lee, S. K., Zhang, J., Piehler, T., & Gewirtz, A. (2020). Growth trajectories of parental emotion socialization and child adjustment following a military parenting intervention: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 56(3), 652–663. doi: 10.1037/dev0000837
- Zhuravleva, L. A., Zarubina, E. V., Ruchkin, A. V., Simachkova, N. N., & Chupina, I. P. (2022). Sovremennaya informatsionnaya voyna [Modern information warfare]. *Obrazovanie i pravo*, 9, 18–26. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-informatsionnaya-voyna>
- Ziv, A., Kruglanski, A. W., & Shulman, S. (1974). Children's psychological reactions to wartime stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(1), 24–30. doi: 10.1037/h0036611

*Received 19.12.2024; Revised 28.12.2024;
Accepted 25.03.2025*

Elena V. Tikhomirova – Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Kostroma State University, PhD in Psychology, Associate Professor.

E-mail: tichomirowa82@mail.ru

Natalya S. Shipova – Associate Professor of the Department of Special pedagogy and Psychology, Kostroma State University, PhD in Psychology.

E-mail: n_shipova@kosgos.ru

Anna G. Samokhvalova – Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma State University, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: a_samokhvalova@kosgos.ru

Oksana N. Vishnevskaya – Associate Professor of the Department of Pedagogy and Acmeology of Personality, Kostroma State University, PhD in Psychology.

E-mail: o_vishnevskaya@kosgos.ru

УДК 316.62

ЧЕГО БОЯТСЯ ПОДРОСТКИ И МОЛОДЕЖЬ: СТРАХИ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ

Г.У. Солдатова^{1,2}, С.Н. Илюхина², А.С. Клишевич²

¹ РАНХиГС, Россия, 119571, Москва, пр. Вернадского, 82

² Московский институт психоанализа, Россия, 121170, Москва, Кутузовский пр. 34, стр. 14

Резюме

Работа посвящена изучению динамики картины страхов у подростков и молодежи России в 2021–2022 гг. **Цель** исследования – изучение выраженности и динамики страхов во время второй волны самоизоляции в период пандемии и специальной военной операции у представителей цифрового поколения с разным уровнем пользовательской активности, переживанием смешанной реальности, уровнем цифровой компетентности. **Выборку** исследования в 2021 г. составили 1 087 человек 14–29 лет, в 2022 г. – 1 548 человек 14–30 лет. **Методы.** Пользовательская активность и переживание смешанной реальности измерялись с помощью закрытых вопросов с вариантами выбора. Страхи респонденты выбирали из представленного списка, состоящего из 33 пунктов. В том числе использовались методики: шкала удовлетворенности жизнью и скрининговая версия индекса цифровой компетентности. **Результаты.** Выявлена динамика страхов у подростков и молодежи: в 2022 г. респонденты выбирали в три раза больше актуальных для себя страхов по сравнению с 2021 г. В оба года больше всего цифровое поколение беспокоили потенциальные болезнь и смерть близких. К 2022 г. страхи угрозы физическому благополучию достигли уровня выраженности группы страхов, связанных с самореализацией. В 2021 г. подростки и молодежь с более высокой удовлетворенностью жизнью отмечали, что живут в реальном мире, и больше всего опасались угрозы физическому благополучию и глобальных проблем. В этот период респонденты с более высокими пользовательской активностью и цифровой компетентностью чаще переживали об отсутствии самореализации. Также в 2021 г. респонденты, отмечавшие, что живут в реальном мире, были более удовлетворены жизнью. К 2022 г. данные различия нивелировались. **Выводы.** В ситуациях глобальных кризисов у цифрового поколения страхи, связанные с самореализацией, уступают первое место страхам выживания: страхам за жизнь и здоровье близких, личную безопасность и опасениям глобальных, не подвластных их контролю, но затрагивающих их событий. Однако, судя по общим мировым трендам, при снятии угроз возможно быстрое их преодоление обратно в сторону вектора «от ценностей выживания к ценностям самореализации». Глобальные события изменяют картину страхов молодежи и ставят новые задачи по совладанию с изменениями и выработке стратегий жизни в тревожном мире. Цифровизация всех жизненных сфер для цифрового поколения и новое пространство смешанной реальности, где физическое дополняется цифровым, – значимый ресурс для совладания с «традиционными» страхами, усиленными ростом неопределенности и вызовами реального мира.

Ключевые слова: цифровое поколение; глобальные кризисы; страхи; цифровая социализация; подростки; молодежь; пользовательская активность; удовлетворенность жизнью

Введение

Страх – феномен, который с древних времен рассматривался философами как важнейший элемент человеческого бытия. Общее понимание страха мы находим в толковом словаре В.И. Даля: «Страх – эмоция или чувство, возникающее из-за ощущения воображаемой или реальной опасности» (Даль, 1863). Страх рассматривается исследователями как неизбежная часть нашей жизни и в разных формах сопровождает нас от рождения до смерти. Человек постоянно пытается его преуменьшить, преодолеть, пересилить или обуздать (Риман, 1999).

Философы Древней Греции противопоставляли страх разуму (Баринов, 2019). В средневековой философии он рассматривался главным образом как «Страх Божий» (Дьяченко, 2018). Рационалистская философия Нового времени говорила о страхе как об источнике сомнения, из которого рождается знание (Декарт, 1989), как о рациональной и нравственной эмоции, запускающей разум (Гоббс, 1989), или как о негативном аффекте души, происходящем из памяти о прошедших вещах (Спиноза, 2020). В философской мысли XIX в. датский философ С. Кьеркегор говорит о нем в контексте изучения первородного греха, выделяя «страх-боязнь» (Furcht), появляющийся в результате внешней причины, и «страх-тоску», или «страх-ужас» (Angst), который является переживанием человеком бездны небытия, неразрывно связанной с искушением свободы. Именно последний вид страха в дальнейшем стал прообразом тревоги (Кьеркегор, 2014).

Изучала феномен и экзистенциальная философия XX в. По Ж.П. Сартру, переживания свободы и времени пронизаны тревогой, являющейся результатом саморефлексии, тогда как страх направлен не вовнутрь, а вовне (Сартр, 2015). А. Камю рассматривал экзистенциальный страх как побуждающий элемент, «скуку», которая может пробудить в человеке сознание (Камю, 2021). Н.А. Бердяев считал страх низшим явлением, разрушительным и унижающим человека (Бердяев, 2019).

В психологии феномен страха также занимает значимое место. Дж. Уотсон считал, что у человека существует несколько врожденных страхов, представляющих собой естественную реакцию младенца на потенциальные угрозы, а остальные приобретаются в процессе научения как реакция на условные стимулы (Tomkins, 1970). А. Бандура уточнял, что они появляются в результате «заражения», когда человек воспринимает страхи других (Bandura, 1977). З. Фрейд выделял страх (ожидание опасности), испуг (столкновение с чем-то неожиданным) и боязнь, или фобию (невротический страх), имеющую смещенный объект (Фрейд, 1925; Фрейд, 2018). Советский психиатр и физиолог В.С. Дерябин говорил о страхе как о низшей эмоции, имеющей динамогенное действие на психофизиологические процессы (Дерябин, 1944). А.Н. Леонтьев в рамках теории деятельности – о порождении негативных эмоциональных процессов, которые представляют собой отражение смыслов объектов и ситуаций, воздействующих на субъект (Леонтьев, 1971). Х. Кёлер назвал страх экзистенциальной про-

блемой, обусловленной нашим существованием в мире, с которой необходимо считаться (Кёлер, 2003).

В клинической психологии и психотерапии существуют следующие классификации страхов, рассматриваемых как фобии (навязчивые состояния страха). Д.Б. Карвасарский выделяет основные группы страхов: боязнь пространства; страхи, связанные с обществом; страхи болезней и заражения; страх смерти; сексуальные страхи; страх причинения вреда себе или окружающим; страхи страхов (фобофобия) (Карвасарский, 1990). А. Кемпински выделяет более общие категории – биологические, дезинтеграционные, моральные и социальные страхи (Кемпински, 2000). Многие психологи придерживаются классического деления на биологические и социальные страхи (Захаров, 2000). Ю.В. Щербатых выделяет не две, а три основные группы, добавив к вышеописанным страхам внутренние (существующие только в воображении человека) (Щербатых, 1999). Т.В. Абакумова предложила разделить страхи на основании источников их происхождения: объективные, отсутствия представлений о полноте действительности (социальные и детские), онтологические (страх смерти, Бога) и гносеологические (избыток информации) (Абакумова, 2002).

Многие исследователи останавливаются подробнее на конкретных группах страхов. Например, С.Ю. Мамонтов изучал именно страхи социальные, выделив среди них страх отвержения, боязнь потери, страх публично проявлять свои желания или высказываться, страх принятия решений и страх перед авторитарными личностями (Мамонтов, 2002). Немецкий психолог Ф. Риман более подробно изучал индивидуальные страхи и выделял среди них страх перед самоотвержением, страх перед изменением, страх перед самостановлением и страх перед необходимостью (Риман, 1999). Социологи рассматривают страх как всеобщее явление, результат социальных процессов и катастрофического мышления (Матвеева, Шляпентох, 2000; Витковская, 2003). Социальные страхи нередко определяются как маркер различий в поколениях, так как они основаны на присущих им ценностях (Нарбут, Троцук, 2014) и взаимосвязаны с историческим контекстом (Smolnikova, Gorskikh, Raitina, Suslova, 2020).

Картина страхов формируется в контексте происходящих в мире глобальных событий. Например, во время и после пандемии COVID-19 у молодого поколения вырос страх заражения (Fontenelle et al., 2021; Knowles, Olatunji, 2021), повысился общий уровень тревожности, у старшего – актуализировались конкретные страхи, связанные с пандемией (Shweda et al., 2021), усилились опасения о своем здоровье и здоровье близких, стали более распространенными социальные страхи, а также страхи, связанные с экономическим состоянием и занятостью (Rodríguez-Rey, Garrido-Hernansaiz, Collado, 2020; Peiró, Luque-García, Soriano, Martínez-Tur, 2022). Исследователи предполагают, что пандемия повернула вспять (Пищик, Лобачева, 2020; Абрамова, Антонова, 2021) наблюдавшийся в предыдущие годы тренд на смену ценностей выживания ценностями самореализации (Inglehart, Weizel, 2005), однако последние данные говорят о возвращении данной динамики

в прежнее русло (Митина, Первичко, Чижова, Конюховская, 2023)¹. Отдельно стоит вопрос об изучении страхов, присущих цифровой эпохе, особенно когда речь идет о цифровом поколении, живущем в смешанной онлайн-офлайн реальности, где традиционная социализация взаимодействует с цифровой, опосредованной цифровыми орудиями, расширяющими и дестабилизирующими личность человека (Солдатова, Войскунский, 2021).

В данной работе мы коснемся только «традиционных» страхов и оценим их выраженность у цифрового поколения. Предполагается, что человек вынужден приспосабливаться к постоянно изменчивому нестабильному и тревожному миру, где традиционные основы устойчивости рушатся, а будущее остается неясным, что может трансформировать привычные представления о страхах, способах их преодоления и порождать новые формы совладания с ними.

Цель исследования – изучение выраженности и динамики «традиционных» страхов в разные временные периоды, связанные со второй волной самоизоляции в период пандемии и специальной военной операцией у представителей цифрового поколения (подростков и молодежи), сравнение выраженности страхов у подростков и молодежи, отличающихся по уровню интернет-активности и включенности в процессы цифровизации.

В соответствии с целью были сформулированы следующие *гипотезы*:

1. Динамика выраженности страхов у подростков и молодежи определяется конкретно-исторической ситуацией в разные временные периоды.

2. У подростков и молодежи с более высоким уровнем удовлетворенности жизнью менее выражены страхи, связанные с самореализацией, и в большей мере выражены страхи, связанные с вопросами безопасности.

3. У подростков и молодежи с высокой пользовательской активностью, ощущающих себя живущими в смешанной и виртуальной реальностях, менее выражены страхи, связанные с физической реальностью, а также выше удовлетворенность жизнью.

Процедура и методы исследования

Сбор данных осуществлялся в два этапа, в ноябре 2021 г. и в октябре 2022 г. В 2021 г. выборку составили 1 087 человек 14–29 лет ($M = 17,5$), из них 72,6% женщин и 27,4% мужчин. В 2022 г. выборку составили 1 548 человек 14–30 лет ($M = 19,3$), из них 71% женщин и 29% мужчин. Исследование проводилось в Москве, Московской области, Ижевске, Новосибирске и Хабаровске.

Использовались следующие методы и методические приемы:

1. Пользовательская активность была измерена с помощью вопроса: «Сколько времени в среднем Вы проводите в Интернете в течение суток?» (шкала ответов от «Практически не провожу» до «12 часов и более» с шагом в 1 час), – с выделением групп: средняя (до 4 ч в сутки), высокая (5–7 ч

¹ См. также: World Values Survey. URL: <http://www.worldvaluessurvey.org>

в сутки) пользовательская активность и гиперподключенность (8 ч и более в сутки).

2. Ощущение проживания в реальном, виртуальном или смешанном мире было измерено с помощью вопроса: «Сегодня часто говорят, что мы живем в двух мирах – реальном и виртуальном. В каком мире живете Вы?» – в котором по 7 пунктам предлагалось выбрать один из трех вариантов: реальный мир; виртуальный мир; их сочетание, или смешанная реальность (пункты: я живу; для меня важно то, что происходит; я себя комфортно ощущаю; я реализую свои возможности; мне больше нравится общаться; мне нравится узнавать новое и учиться; больше радостных и положительных эмоций мне приносит). Результаты подсчитывались суммированием баллов трех субшкал с баллами от 0 до 7: 1) реального мира 2) онлайн-мира; 3) смешанной реальности.

3. Выраженность страхов оценивалась с помощью вопроса: «Выберите из этого списка, чего Вы боитесь больше всего?» – на основе списка, включающего 33 страха (Щербатых, 1999; Кемпински, 2000 и др.). Респонденты не были ограничены в количестве выбираемых пунктов. Для дальнейшего анализа страхи были поделены на группы по типам с опорой на исследования (Карвасарский, 1990; Щербатых, 1999): глобальные страхи (6) – крупные по своему масштабу явления, затрагивающие большие группы людей (война, экстремизм и терроризм, стихийные бедствия и катастрофы, резкие изменения в обществе (революции и т.д.), глобальное изменение климата и другие экологические проблемы, эпидемии); экзистенциальные страхи (5) – свобода, смысл жизни и т.д. (несвобода и зависимость, несвобода передвижения по миру, не быть счастливым, отсутствие смысла жизни, сделать в жизни неправильный выбор); политические страхи (4) – действия государства (плохое будущее для моей страны, ухудшение отношений между государствами, остаться без поддержки со стороны общества и государства в трудной ситуации, социальное неравенство); социальные страхи (7) – взаимоотношения с окружающими и социумом (несправедливость, отсутствие признания окружающих, разочаровать окружающих, осуждение, непонимание, одиночество, никогда не найти свою любовь, не быть принятым таким, какой я есть); страхи, связанные с самореализацией и индивидуацией (6) – реализация Я и собственное будущее (остановиться в своем развитии, стать скучным взрослым с кучей забот и проблем, не найти подходящую работу и не построить карьеру, бедность, не добиться успеха, стать таким же как все); страхи угрозы физическому благополучию (4) – реальные, объективные угрозы, которые могут привести к вреду здоровью или смерти себя и близких (болезнь и смерть близких, невозможность получить помощь при проблемах со здоровьем, преступления и насилие, моя болезнь). В каждую группу попадали те, кто выбирал хотя бы один страх из нее.

4. Шкала удовлетворенности жизнью (Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985; адаптация Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева (2008)).

5. Скрининговая версия Индекса цифровой компетентности (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013).

Обработка результатов проводилась с использованием IBM SPSS Statistics 27.0.1. с использованием ANOVA и статистического критерия χ^2 с величиной эффекта V Крамера.

Результаты

Картина страхов цифрового поколения. В соответствии с первой гипотезой в разные временные периоды были выявлены различия в выраженности групп страхов у подростков и молодежи. В 2021 и 2022 гг. картина страхов значимо различается как по всем категориям (табл.1), так и по каждому страхову в отдельности (табл. 2). По общему количеству выбранных страхов были обнаружены значимые различия в разные годы ($F = 1\,018,55$, $df = 1$, $p < 0,01$): в 2021 г. респонденты в среднем выбирали по 5 страхов, тогда как в 2022 г. – уже по 15.

Таблица 1

Распределение респондентов по категориям страхов (каждый респондент может относиться более чем к одной категории)

Группы страхов	2021 год	2022 год	χ^2	V Крамера
Глобальные страхи	42,7%	79,8%	383,64*	0,38*
Экзистенциальные страхи	54,4%	79,8%	192,69*	0,27*
Политические страхи	19,9%	69,8%	636,11*	0,49*
Социальные страхи	48,8%	75,2%	194,39*	0,27*
Страхи отсутствия самореализации	70,7%	87,5%	115,12*	0,21*
Страхи угрозы физическому благополучию	52,5%	81,4%	250,95*	0,31*

Примечание. * – значимые различия на уровне $< 0,01$

В оба года на первое место выходит страх болезней и смерти близких, но в 2022 г. число респондентов, выбравших этот страх, увеличилось почти в два раза – с 37,4 до 73,6%. Подобная картина наблюдается для всех страхов. Страх войны в 2022 г. передвинулся с 5-го на 2-е место, потеснив страх не построить карьеру. Число респондентов, отметивших этот пункт, увеличилось более чем в два раза. Страх одиночества, который в 2021 г. занимал 4-е место, в 2022 г. опустился до 18-го, а страх экстремизма и терроризма поднялся с 11-го на 7-е. Страх отсутствия смысла жизни опустился с 12-го на 19-е место, а страх осуждения – с 25-го на 31-е. Страхи плохого будущего для страны и ухудшения отношений между государствами в 2021 г. не выбирал никто, а в 2022 г. они поднялись на 10-е и 14-е места соответственно, и их отметил каждый второй респондент. Страх никогда не найти свою любовь, который в 2021 г. также мало выбирали как значимый, поднялся невысоко – с последнего, 33-го места на 27-е, однако в процентном соотношении выборки он вырос с 0 до 35,8%. Страх отсутствия признания окружающих в оба года стабильно выбирало меньше всего респондентов (не считая страхи, которые в 2021 г. не выбирал никто) (см. табл. 2).

Таблица 2

**Распределение респондентов по каждому виду страха в порядке убывания
(каждый респондент может относиться более чем к одной категории)**

2022 год			2021 год		
№	Страхи	%	№	Страхи	%
1	Болезней и смерти близких	73,6%	1	Болезней и смерти близких	37,4%
2	Войны	67,8%	2	Не найти подходящую работу и не построить карьеру	36%
3	Не найти подходящую работу и не построить карьеру	64,7%	3	Бедности	33,5%
4	Бедности	62,2%	4	Одиночества	31,5%
5	Преступлений и насилия	60,8%	5	Войны	29,4%
6	Остановиться в своем развитии	59,6%	6	Несвободы и зависимости	27,4%
7	Экстремизма и терроризма	59%	7	Преступлений и насилия	24,9%
8	Несвободы и зависимости	58,7%	8	Не быть счастливым	23,7%
9	Не быть счастливым	54,5%	9	Не добиться успеха	19,9%
10	Плохого будущего для моей страны	53,7%	10	Остановиться в своем развитии	18,7%
11	Не добиться успеха	53%	11	Несправедливости	17,8%
12	Невозможности получить помощь при проблемах со здоровьем	52,4%	12	Отсутствия смысла жизни	17,6%
13	Несправедливости	50,8%	13	Стать скучным взрослым с кучей забот и проблем	15,7%
14	Ухудшения отношений между государствами	50,2%	14	Экстремизма и терроризма	15,5%
15	Стихийных бедствий, катастроф	48,7%	15	Стать таким же как все	14,6%
16	Стать скучным взрослым с кучей забот и проблем	47,8%	16	Стихийных бедствий, катастроф	13,8%
17	Невозможности свободно перемещаться по миру	46,4%	17	Остаться без поддержки со стороны общества и государства в трудной ситуации	13,7%
18	Одиночества	45,8%	18	Сделать в жизни неправильный выбор	12,0%
19	Отсутствия смысла жизни	45,5%	19	Невозможности получить помощь при проблемах со здоровьем	9,9%
20	Стать таким же как все	43,6%	20	Социального неравенства	9,6%
21	Сделать в жизни неправильный выбор	40,8%	21	Невозможности свободно перемещаться по миру	9,5%
22	Резких изменений в обществе (революций и т.д.)	40,4%	22	Не быть принятым таким, какой я есть	9,5%
23	Глобального изменения климата и других экологических проблем	39,7%	23	Моей болезни	8,5%
24	Социального неравенства	38,5%	24	Непонимания	8,1%
25	Моей болезни	38,2%	25	Осуждения	7,7%
26	Остаться без поддержки со стороны общества и государства в трудной ситуации	36,4%	26	Разочаровать окружающих	6,7%
27	Никогда не найти свою любовь	35,8%	27	Глобального изменения климата и других экологических проблем	6,2%

Окончание табл. 2

2022 год			2021 год		
№	Страхи	%	№	Страхи	%
28	Непонимания	33,7%	28	Резких изменений в обществе (революций и т.д.)	5,9%
29	Не быть принятым таким, какой я есть	32,6%	29	Эпидемий	5,7%
30	Эпидемий	28,7%	30	Отсутствия признания окружающих	5,7%
31	Осуждения	26%	31	Плохого будущего для моей страны	0%
32	Разочаровать окружающих	25,4%	32	Ухудшения отношений между государствами	0%
33	Отсутствия признания окружающих	25,2%	33	Никогда не найти свою любовь	0%

В 2021 г. женщины несколько чаще мужчин выбирали страхи из категории «Угрозы физическому благополучию» ($\chi^2 = 5,89$, $p < 0,05$; V Крамера = $-0,07$), а молодые люди чаще подростков выбирали пункты из категории «Глобальные страхи» ($\chi^2 = 8,84$, $p < 0,01$; V Крамера = $0,09$). В 2022 г. подростки чаще выбирали страхи из категории «Угрозы физическому благополучию» ($\chi^2 = 5,70$, $p < 0,05$; V Крамера = $-0,06$).

В соответствии со второй гипотезой в 2021 г. наблюдались различия в картине страхов респондентов в зависимости от их самооценки удовлетворенностью жизнью. Более удовлетворенные жизнью респонденты чаще выбирали глобальные страхи ($F = 18,92$, $df = 1$, $p < 0,01$) и страхи, связанные с угрозой физического благополучия ($F = 14,71$, $df = 1$, $p < 0,01$), а реже – страхи отсутствия самореализации ($F = 9,62$, $df = 1$, $p < 0,01$). В 2022 г. подобных различий уже не наблюдалось.

Картина страхов цифрового поколения и показатели цифровизации повседневности. В соответствии с третьей гипотезой были получены следующие результаты.

В 2021 г. молодые люди, предпочитающие жить в реальном мире, чаще выбирали глобальные страхи ($F = 6,63$, $df = 1$, $p < 0,05$) и страхи, связанные с угрозой физического благополучия ($F = 26,31$, $df = 1$, $p < 0,01$), но реже – страхи отсутствия самореализации ($F = 4,16$, $df = 1$, $p < 0,05$). В 2022 г. уже чаще выбирались страхи, связанные с угрозой физического благополучия ($F = 5,72$, $df = 1$, $p < 0,05$).

Предпочитающие цифровой мир, наоборот, реже выбирали глобальные страхи и в 2021 г. ($F = 7,75$, $df = 1$, $p < 0,05$), и в 2022 г. ($F = 4,31$, $df = 1$, $p < 0$) и страхи, связанные с угрозой физической безопасности, и в 2021 г. ($F = 9,78$, $df = 1$, $p < 0,01$) и в 2022 г. ($F = 7,26$, $df = 1$, $p < 0,05$).

Респонденты, которым больше нравится жить в смешанной реальности, в 2021 г. реже выбирали страхи, связанные с угрозой физической безопасности ($F = 15,71$, $df = 1$, $p < 0,01$). К 2022 г. число выбравших эти страхи значительно выросло ($F = 9,48$, $df = 1$, $p < 0,01$).

В 2021 г. респонденты, живущие в реальном мире, были более удовлетворены своей жизнью ($r = 0,32$, $p < 0,01$), а респонденты, живущие в сме-

шанной или виртуальной реальности, – менее удовлетворены ($r = -0,31$, $p < 0,01$ и $r = -0,21$, $p < 0,01$ соответственно). В 2022 г. связь удовлетворенности жизнью с этими показателями не была обнаружена.

По пользовательской активности различия в картине страхов наблюдались только в 2021 г.: чем большее количество часов респонденты проводили за цифровыми устройствами, тем чаще они выбирали страхи, связанные с отсутствием самореализации ($\chi^2 = 16,44$, $p < 0,01$; V Крамера = 0,12, $p < 0,01$). Респонденты с более высокой цифровой компетентностью в 2021 г. чаще выбирали экзистенциальные страхи ($F = 9,53$, $df = 1$, $p < 0,01$) и страхи отсутствия самореализации ($F = 8,47$, $df = 1$, $p < 0,01$), и реже – социальные страхи ($F = 10,12$, $df = 1$, $p < 0,01$).

Обсуждение результатов

Общая картина страхов цифрового поколения в контексте глобальных кризисов. Анализ по выделенным группам страхов и отдельным страхам продемонстрировал ряд тенденций. В ноябре 2021 г., на фоне второй волны самоизоляции из-за пандемии коронавируса, у подростков и молодежи на первое место, лидируя с большим отрывом, вышли страхи, связанные с отсутствием самореализации. Они беспокоили почти 3/4 респондентов. Наиболее выраженными страхами из данной группы оказались опасения невозможности самореализации на рабочем месте – более трети респондентов боялись не найти работу и не построить карьеру, а также страх бедности – его выбрало около трети респондентов. По выраженности отдельных страхов они заняли второе и третье место соответственно. Первая и вторая волны самоизоляции были связаны с возможной потерей работы, закрытием части бизнесов и предприятий, необходимостью перевода сотрудников на удаленную работу и, соответственно, сменой формата деятельности, глобально изменившей рынок труда даже после завершения пандемии (Лайкам, Бикбаева, Павлова, 2021; Семенихина, 2022). На втором месте оказались экзистенциальные страхи: их выбирали чуть больше половины респондентов. Среди них на первые места вышли страхи несвободы и зависимости, занявшие шестое место – их доля составляет чуть менее трети. Пандемия с ее закрытием границ и ограничениями передвижения стала серьезным испытанием для страхов несвободы, заставляя людей переосмысливать ценность личной автономии и свободы перемещения. На третье место в 2021 г. вышла группа страхов, связанных с физическим благополучием, – ее также выбирали чуть более половины респондентов.

Больше всего цифровое поколение беспокоили потенциальные болезнь и смерть близких – этот страх был характерен для более чем трети опрошенных и занимал первое место по частоте выбора из отдельных страхов. В рейтинге страхов в первую десятку вошли страх одиночества, относящийся к группе социальных страхов (4-е место в 2021 г.), – его выбирали чуть менее трети респондентов, и страх войны, входящий в группу глобальных страхов (5-е место в рейтинге групп страхов в 2021 г.), – его также

выбирали чуть менее трети. Пандемия COVID-19, вызвав широкомасштабную тревогу, актуализировала разные группы страхов, от болезни и смерти до экономической нестабильности (Schweda et al., 2021; Peiró et al., 2022), но ко второй волне самоизоляции люди уже отчасти адаптировались к новому уровню риска и неопределенности (Митина и др., 2023, Nikoroulou et al., 2022).

Подростки и молодежь в 2022 г. по сравнению с 2021 г. выбирали в среднем в три раза больше актуальных для себя страхов. Результаты демонстрируют, что в ситуации социального кризиса человек утрачивает чувство контроля над своей жизнью, повышается общий уровень тревоги, приводящий к обострению страхов, связанных с внешними, непредсказуемыми силами, способными изменить жизнь в любой момент (Mauer, Littleton, Lim, Sall, Siller, Edwards, 2022; Carpinello, 2023). Ощущение беспомощности перед событиями, на которые человек не может повлиять, рождает чувство уязвимости и усугубляет страхи перед неизвестностью и неконтролируемыми изменениями. Поэтому хотя лидирующей группой в 2022 г., так же как и в 2021 г., оказались страхи, связанные с потерей возможностей самореализации и привычного уровня жизни, их выраженность через год значительно повысилась. Страх не найти работу и страх нищеты, занимающие в общем рейтинге страхов в 2022 г. 3-е и 4-е места, выбрали чуть менее 2/3 респондентов. На втором месте оказалась группа страхов, связанных с угрозой физического благополучия – их выбирали около 4/5 респондентов. Страх болезней и смерти близких из этой группы в общем рейтинге страхов 2022 г. занял первое место, этого боялись почти 3/4 опрошенных.

Третье место в групповом рейтинге поделили сразу два вида страхов – глобальные и экзистенциальные, их выбрали практически 4/5 опрошенных. Самым популярным глобальным страхом оказался страх военных действий, он занял второе место с долей выбравших его подростков и молодежи чуть более 2/3. Менее 3/5 боялись экстремизма и терроризма – этот страх занял 7-е место. Среди экзистенциальных страхов в первую десятку вошел страх несвободы, заняв 8-е место, – его выбирали более половины опрошенных. Из страхов, не вошедших в наиболее популярные группы, в первую десятку попали опасения за будущее своей страны, – немного более половины подростков и молодежи беспокоились об этом.

Страхи и удовлетворенность жизнью. В соответствии со второй гипотезой в ситуации пандемии у подростков и молодежи, отмечающих высокий уровень удовлетворенности жизнью, на первый план выходят страхи угрозы физическому благополучию и глобальные страхи как прямое следствие текущей актуальной угрозы, однако год спустя эти различия уже не наблюдаются. Удовлетворенность жизнью помогает справляться со страхами личной самореализации, но она не в полной мере способна помочь в ситуации социальных кризисов, когда угроза исходит не от личных неудач, а от внешних факторов, неподвластных контролю отдельного человека (Нестик, 2023, Скосарь, 2024). Удовлетворенность текущим уровнем жизни в кризисных ситуациях может даже усиливать опасения относительно изменений в будущем и потери существующего уровня комфорта.

Гипотеза о трансформации картины страхов в разные временные периоды подтвердилась. Страхи – это динамическая, ситуативная характеристика, меняющаяся в зависимости от контекста и условий жизни. Ранее в картине страхов и ценностей присутствовала тенденция на значительное превосходство страхов, связанных с отсутствием самореализации, однако в 2022 г. ее практически догнали страхи, связанные с угрозой физическому благополучию. С одной стороны, эта динамика отражает тенденцию роста ценностей выживания и беспокойства за сохранение базового уровня комфорта, что соответствует как общим прогнозам касательно поколений, так и особенностям исторического контекста (Пищик, Лобачева, 2020; Абрамова, Антонова, 2021). Коллективная психологическая травма, связанная с переживанием стресса и утратой контроля, способствует общему росту тревоги и депрессивных состояний у населения (Тарабрина и др., 2017; Morina, Stam, Pollet, Priebe, 2018), что наблюдается у российской молодежи: весной 2022 г. у 80% респондентов от 18 до 24 лет проявлялись симптомы депрессивного состояния, а у 60% – тревожных расстройств (Нестик, 2023). С другой стороны, страхи, связанные с самореализацией, все еще остаются на первом месте у современных подростков и молодежи, несмотря на окружающие их глобальные вызовы. Это в целом соответствует результатам последних исследований, которые показывают, что в ситуации ослабления острого субъективного переживания опасности ценности постепенно возвращаются к своей исходной структуре (Митина и др., 2023), что также способствует и изменению картины страхов.

Если судить по среднему количеству выбранных страхов на респондента, которое к 2022 г. увеличилось в три раза, то можно предположить, что цифровое поколение в связи с глобальными кризисами в целом обладает более высоким уровнем тревог и опасений. Общая ли эта тенденция или ситуативный «тревожный» всплеск, – вопрос остается открытым. Тем не менее в ряде «доковидных» исследований отмечается высокий уровень тревоги и депрессивных состояний, что рассматривается как поколенческая характеристика (Duffy, Twenge, Joiner, 2019; Lawrence, 2020).

Цифровое поколение: традиционные страхи, интернет-активность, переживание смешанной реальности и цифровая компетентность. Третья гипотеза подтвердилась частично. Наиболее удовлетворенными в период пандемии во время второй волны самоизоляции оказались респонденты, живущие реальной жизнью. Результат демонстрирует специфику ситуации того времени: в период самоизоляции множество аспектов жизни перешло в онлайн-формат. Для наших респондентов – подростков и молодежи – это в первую очередь учебный процесс, занимающий большую часть их времени. В такой ситуации образ жизни гиперподключенных молодых людей во время самоизоляции в еще большей степени перешел в онлайн-формат. Погружение в цифровое пространство и в «доковидное» время значительно сокращало пребывание в реальном мире, что, в свою очередь, могло негативно сказываться на удовлетворенности жизнью, а также повышать уровень тревоги и депрессивных состояний у цифрового по-

коления (Duffy, Twenge, Joiner, 2019; Lawrence, 2020). С другой стороны, способность сохранять длительный постоянный контакт со значимыми людьми с помощью технологий может снижать тревогу и страх потери контакта с близкими, что особенно актуально в условиях глобальных кризисов (Lestari, Yusuf, Hargono, Ahsan, Budi Setyawan, Damayanti, 2020; Snel, Engbersen, De Boom, Van Bochove, 2022; Yang, Huang, Huang, Nie, 2024).

Респонденты, которые больше сосредоточены на реальном мире, в оба года больше всего беспокоились о физической безопасности себя и близких, а в 2021 г. – еще и о глобальных событиях, что демонстрирует закономерное нарастание чувств страха и тревоги. Ситуация при этом меняется для представителей цифрового поколения, отмечающих для себя важность цифровой и смешанной реальности в их повседневной жизни. «Живущие» в виртуальном мире и смешанной реальности, наоборот, меньше беспокоились о физической безопасности и казались более равнодушными к глобальным кризисам. Молодые люди с более высоким уровнем интернет-активности и цифровой компетентности оказались более сфокусированными на личных проблемах, поиске себя и смысла жизни, самореализации, в то время как глобальные социальные события затрагивали их в меньшей степени. В некоторых исследованиях получены данные, что представители цифрового поколения обладают большей толерантностью к неопределенности (Бреслер, Алексеева, 2024), тогда как предыдущим поколениям более свойственны экзистенциальные страхи перед будущим (Twenge, 2023). Тем не менее и у молодых людей, живущих в смешанной реальности, в 2022 г. значительно вырос страх за физическую безопасность себя и близких.

Можно предположить, что цифровизация может выступать новым ресурсом для совладания со страхами реального мира. Жизнь в смешанной реальности, где границы между онлайн и офлайн размываются, а «цифровое» занимает значимое место, формирует другой взгляд на реальность, не ограниченную физическим миром. В этой смешанной реальности формируется ощущение связанности со всем миром, в ней обнаруживается больше возможностей адаптации к глобальным историческим событиям, а также возникают дополнительные способы контроля своей жизни с помощью цифровых устройств и платформ. Кроме того, уход в «цифровые пространства» – это современный способ представителей цифрового поколения абстрагироваться от опасного мира, способ избегания и преодоления традиционных страхов, позволяющий им адаптироваться к актуальной ситуации. Обнаруженные тенденции требуют дальнейшего уточнения в новых исследованиях.

Выводы

1. В ситуациях глобальных кризисов и у подростков, и у молодежи на первый план выходят страхи выживания: страхи за жизнь и здоровье близких, личную безопасность и опасения глобальных событий, не подвластных контролю человека. При столкновении с неразрешимой на данный момент ситуацией тревога актуализирует страхи, охватывающие разные

сферы жизни, порождая картину неопределенного и непредсказуемо опасного будущего. В связи с тем, что общий мировой тренд для подрастающих поколений в развитых странах в последние пару десятилетий устоялся в соответствии с вектором «от ценностей выживания к ценностям самореализации», при снятии глобальных угроз возможно быстрое преодоление таких страхов, а также страхов угрозы физическому благополучию, о чем свидетельствуют некоторые постковидные исследования.

2. Картина страхов подростков и молодежи в течение рассматриваемого временного периода претерпела изменения. Цифровое поколение, стремящееся к самореализации и индивидуальности, столкнулось с тем, что потенциально ограничивает эту жизненную сферу. Процесс самостановления молодых людей, стремление к личному успеху и свободе, что и так сопряжено с большими трудностями, сосуществует с тревогами о сохранении физического благополучия и уровня жизни, страхом перед неопределенностью своего будущего и своей страны. Поиск смысла и экзистенциальные вопросы приобретают новое звучание, переплетаясь со страхами перед утратой стабильности и неизбежным ускоренным темпом жизни в сложном, неопределенном, разнонаправленном мире, сочетающем в себе глобальные кризисы и стремительную цифровизацию. Глобальные события, таким образом, вносят свои изменения в традиционные для возрастов психологические кризисы, порождая новые задачи по совладанию с текущей ситуацией для человека, ее осмыслению и выработке способности жить в хрупком и тревожном мире.

3. Цифровизация всех жизненных сфер для цифрового поколения и новое пространство смешанной реальности, где физическое дополняется цифровым, – значимый ресурс для совладания с «традиционными» страхами, усиленными ростом неопределенности и вызовами реального мира. В то же время нельзя забывать, что сама смешанная реальность порождает множество новых страхов (зависимость от технологий, рост контроля со стороны IT-корпораций, кража персональных данных, нарушение приватности, страх перед развитием технологий и возможностью проиграть в соревновании с ИИ, лишиться своих цифровых устройств и онлайн-возможностей и др.) и трансформирует традиционные. Поэтому возможности использования такого ресурса для совладания со страхами или конструктивного преобразования их зависят от нашего понимания сложной картины страхов смешанной реальности.

Ограничением данного исследования в первую очередь является специфика временных промежутков, в которые проводился сбор данных, совпавших с наиболее кризисными периодами глобальных событий. Для уточнения выводов о наличии тех или иных тенденций в динамике картины страхов цифрового поколения необходимо провести дополнительный сбор данных в период, не сопряженный с глобальными кризисами. Другим ограничением являются изначальная заданность списка страхов и отсутствие страхов, связанных исключительно с цифровыми феноменами, что следует учесть в дальнейших исследованиях.

Литература

- Абакумова, Т. В. (2002). Классификация основных видов страха современного общества. В кн.: *Социальная психология: диалог Санкт-Петербург – Якутск: материалы науч. конф. 25–26 октября 2001 г.* (с. 133–140). СПб.: СПбГУ.
- Абрамова, С. Б., Антонова, Н. Л. (2021). Жизнь в режиме онлайн в условиях пандемии: страхи и тревоги молодого поколения. В сб.: Т. А. Сеньюшкина (ред.). *Политическое пространство и социальное время: глобальные вызовы и цивилизационные ответы: сб. науч. тр. XXXVII Международ. Харакского форума: в 2 т.* (т. 1; с. 3–9). Симферополь: Тип. «Ариал».
- Баринов, Д. Н. (2019). Страх как социальный феномен. *Гуманитарный научный вестник*, 2, 39–48. doi: 10.5281/zenodo.3236740
- Бердяев, Н. А. (2019). *Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого*. М.: Директ-Медиа.
- Бреслер, М. Г., Алексеева, Н. А. (2024) Живущие в цифровом мире. Надежда и страх будущего у поколения Z. *Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения*, 8(2), 165–173. doi: 10.35634/2587-9030-2024-8-2-165-173
- Витковская, М. И. (2003). Теоретико-методологические проблемы изучения «страха» в социологии. *Вестник РУДН. Сер. Социология*, 4-5, 86–91.
- Гоббс, Т. (1989). *Сочинения: в 2 т.* М.: Мысль.
- Даль, В. И. (1863). *Толковый словарь живого великорусского языка. Ч. 4.* М.: Изд. О-ва любителей российской словесности.
- Декарт, Р. (1989). *Сочинения: в 2 т.* М.: Мысль.
- Дерябин, В. С. (1944). Эмоции как источник силы. *Наука и жизнь*, 10, 21–25.
- Дьяченко, О. Н. (2018) Конструирование человеческой личности в эпоху патристике. *Гуманитарные исследования*, 1(18), 33–36.
- Захаров, А. И. (2000). *Дневные и ночные страхи у детей*. СПб.: Союз.
- Камю, А. (2021) *Бунтующий человек. Миф о Сизифе*. М.: АСТ.
- Карвасарский, Б. Д. (1990). *Неврозы*. М.: Медицина.
- Кемпински А. (2000). *Страх*. В кн.: Л. В. Куликова (ред.). *Психические состояния* (с. 230–231). СПб.: Питер.
- Кёлер, Х. (2003). *Загадка страха*. М.: Эвидентис.
- Кьеркегор, С. (2014). *Понятие страха*. М.: Акад. проект.
- Лайкам, К. Э., Бикбаева, А. Р., Павлова, Е. К. (2021). Влияние пандемии коронавируса на рынок труда. *Федерализм*, 26(4), 5–19. doi: 10.21686/2073-1051-2021-4-5-19
- Леонтьев А.Н. (1971) Потребности, мотивы, эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та.
- Мамонтов, С. Ю. (2002). *Страх. Практика преодоления*. СПб.: Питер.
- Матвеева, С. Я., Шляпентох, В. Э. (2000). *Страхи в России: в прошлом и настоящем*. Новосибирск: Сибирский хронограф.
- Митина, О. В., Первичко, Е. И., Чиждова, А. Р., Конюховская, Ю. Е. (2023). Структура ценностей во время пандемии COVID-19. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 20(4), 773–795. doi: 10.17323/1813-8918-2023-4-773-795
- Нарбут, Н. П., Троцук, И. В. (2014). Страхи и опасения российского студенчества: возможности эмпирической фиксации. *Теория и практика общественного развития*, 2, 69–74.
- Нестик, Т. А. (2023) Психологическое состояние российского общества в условиях СВО. *СоциоДиггер*, 4(9(28)). URL: https://sociodigger.ru/articles/articles-page/psikhologicheskoe-sostojanie-rossiiskogo-obshchestva-v-uslovijakh-svo#_ftn18
- Осин, Е. Н., Леонтьев, Д. А. (2008). Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия. В сб.: *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. М.: Ин-т социологии РАН; Рос. о-во социологов. URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf

- Пищик, В. И., Лобачева, А. О. (2020). Объекты веры и страхи студентов – представителей «информационного» и «нового» поколений. В сб.: Л. М. Митина (ред.). *Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психологопедагогической науке и практике: сб. тр. XVI междунар. науч.-практ. конф.* (с. 251–254). М.: Психологический ин-т РАО.
- Риман, Ф. (1999). *Основные формы страха*. М.: Алетейя.
- Сартр, Ж.-П. (2015). *Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии*. М.: АСТ.
- Семенихина, Д. А. (2022). Влияние пандемии COVID-19 на рынок труда в России. В сб.: Е. Г. Князева и др. (ред.). *Весенние дни науки: сб. докладов Междунар. конф. студентов и молодых ученых, Екатеринбург, 21–23 апреля 2022 г.* (с. 569–574). Екатеринбург: УрФУ.
- Скосарь, В. С. (2024). Особенности проявления социальных страхов у молодежи. *Актуальные исследования*, 7(189), 74–77.
- Солдатова, Г. У., Войсунский, А. Е. (2021). Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей Школы Экономики*, 18(3), 431–450. doi: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450
- Солдатова, Г. У., Нестик, Т. А., Рассказова, Е. И., Зотова, Е. Ю. (2013). *Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования*. М.: Фонд Развития Интернет.
- Спиноза, Б. (2020). *Этика*. М.: Юрайт.
- Тарабрина, Н. В., Харламенкова, Н. Е., Падун, М. А., Хажуев, И. С., Казымова, Н. Н., Быховец, Ю. В., Дан, М. В. (2017). *Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Фрейд, З. (1925). *По ту сторону принципа удовольствия*. М.: Современные проблемы. Н.А. Столляр.
- Фрейд, З. (2018). *Введение в психоанализ: лекции*. М.: Эксмо-пресс.
- Щербатых, Ю. В. (1999). *Психология страха*. М.: Эксмо-Пресс.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 17.02.2025 г.; повторно 11.04.2025 г.;
принята 18.04.2025 г.

Солдатова Галина Уртанбековна – руководитель Научно-образовательного центра изучения личности в цифровой и смешанной реальности, заведующая кафедрой социальной психологии Московского института психоанализа; профессор кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего Общеакадемического факультета РАНХиГС, академик РАО, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: soldatova.galina@gmail.com

Илюхина Светлана Николаевна – научный сотрудник Научно-образовательного центра изучения личности в цифровой и смешанной реальности Московского института психоанализа; психолог кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: svetla.iluhina@gmail.com

Клишевич Анастасия Сергеевна – младший научный сотрудник Научно-образовательного центра изучения личности в цифровой и смешанной реальности Московского института психоанализа; инженер кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: anastasia.klishevich@yandex.ru

For citation: Soldatova, G. U., Ilyukhina, S. N., Klishevich, A. S. (2025). What Teenagers and Young People are Afraid of: Fears of the Digital Generation in the Context of Global Crisis Situations. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 96, 159–178. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/8

What Teenagers and Young People are Afraid of: Fears of the Digital Generation in the Context of Global Crisis Situations

G.U. Soldatova^{1,2}, S.N. Ilyukhina², A.S. Klishevich²

¹ RANEPa, 84, Pr. Vernadskogo, Moscow, 119606, Russian Federation

² Moscow Institute of Psychoanalysis, 34, build. 14, Kutuzovsky Pr., Moscow, 121170, Russian Federation

Abstract

The work is devoted to studying the dynamics of fear patterns among adolescents and young people in Russia during 2021–2022. **The purpose** of the study is to examine the expression and dynamics of fears during the second wave of self-isolation amid the pandemic and the special military operation. It focuses on representatives of the digital generation with varying levels of user activity, sense of life in mixed reality, and digital competence. The study sample included 1,087 individuals aged 14–29 in 2021 and 1,548 individuals aged 14–30 in 2022. **Methods.** User activity and the sense of living in mixed reality were measured using closed-ended multiple-choice questions. Respondents selected fears from a provided list of 33 items. Additional methods included a life satisfaction scale and a screening version of the digital competence index. **Results.** In both years, the digital generation expressed the greatest concern about the potential illness and death of loved ones. By 2022, fears related to threats to physical well-being reached the same level of intensity as fears related to self-actualization. In 2021, adolescents and young adults with higher life satisfaction reported living in the real world ($r = 0.32^{**}$) and were most concerned about threats to physical well-being ($F = 14.71^{**}$) and global problems ($F = 18.92^{**}$). During this period, respondents with higher user activity ($\chi^2 = 16.44^{**}$, Cramer's $V = 0.12^{**}$) and digital competence ($F = 8.47^{**}$) were more likely to worry about a lack of self-actualization. Additionally, in 2021, respondents who reported living in the real world were more satisfied with their lives ($r = 0.32^{**}$). By 2022, these differences had diminished. **Conclusions.** In situations of global crises, the digital generation's fears shift from self-actualization to survival-related concerns, such as fears for the life and health of loved ones, personal safety, and global events beyond their control but affecting them. However, based on global trends, if threats are removed, it is possible to quickly transition from survival-oriented values back to self-realization values. Global events reshape the landscape of young people's fears and present new challenges in coping with change and developing strategies for living in an anxious world. For the digital generation, the digitalization of all spheres of life and the emergence of mixed reality – where the physical is complemented by the digital – serve as significant resources for addressing "traditional" fears, which are further intensified by growing uncertainty and challenges of the real world.

Keywords: digital generation; global crises; fears; digital socialization; adolescents; young people; user activity; life satisfaction

References

Abakumova, T. V. (2002). Klassifikatsiya osnovnykh vidov strakha sovremennogo obshchestva [Classification of the main types of fear in modern society]. In *Sotsial'naya psikhologiya: dialog Sankt-Peterburg – Yakutsk* [Social Psychology: Dialogue St. Petersburg – Yakutsk] (pp. 133–140). St. Petersburg: SPbSU.

- Abramova, S. B., & Antonova, N. L. (2021). Zhizn' v rezhime onlayn v usloviyakh pandemii: strakhi i trevogi mladogo pokoleniya [Life online in a pandemic: fears and anxieties of the younger generation]. In T. A. Senyushkina (Ed.), *Politicheskoe prostranstvo i sotsial'noe vremya: global'nye vyzovy i tsivilizatsionnye otvety* [Political space and social time: global challenges and civilizational responses]: Vol. 1 (pp. 3–9). Simferopol: Arial.
- Bandura, A. (1977). *Social-learning theory*. New York: General Learning press.
- Barinov, D. N. (2019). Strakh kak sotsial'nyy fenomen [Fear as a Social Phenomenon]. *Gumanitarnyy nauchnyy vestnik*, 2, 39–48. doi: 10.5281/zenodo.3236740
- Berdyayev, N. A. (2019). *Ekzistentsial'naya dialektika bozhestvennogo i chelovecheskogo* [Existential Dialectics of the Divine and the Human]. Moscow: Direkt-Media.
- Bresler, M. G. & Alekseeva, N. A. (2024) Zhivushchie v tsifrovom mire. Nadezhda i strakh budushchego u pokoleniya Z [Living in a Digital World. Hope and Fear of the Future among Generation Z]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sotsiologiya. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya*, 8(2), 165–173. doi: 10.35634/2587-9030-2024-8-2-165-173
- Camus, A. (2021) *Buntuyushchiy chelovek. Mif o Sizife* [The Rebellious Man. The Myth of Sisyphus]. Translated from French. Moscow: AST.
- Carpiniello, B. (2023). The Mental Health Costs of Armed Conflicts-A Review of Systematic Reviews Conducted on Refugees, Asylum-Seekers and People Living in War Zones. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 2840. doi: 10.3390/ijerph20042840
- Dal, V. I. (1863). *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language]. Vol. 4. Moscow: Izd. O-va lyubiteley rossiyskoy slovesnosti.
- Deryabin, V. S. (1944). Emotsii kak istochnik sily [Emotions as a source of strength]. *Nauka i zhizn'*, 10, 21–25.
- Descartes, R. (1989). *Sochineniya: v 2 t.* [Works: in 2 vols]. Translated from French. Moscow: Mysl'.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985) The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Duffy, M. E., Twenge, J. M., & Joiner, T. E. (2019). Trends in Mood and Anxiety Symptoms and Suicide-Related Outcomes Among U.S. Undergraduates, 2007–2018: Evidence From Two National Surveys. *Journal of Adolescent Health*, 65(5), 590–598. doi: 10.1016/j.jadohealth.2019.04.033
- Dyachenko, O. N. (2018) Konstruirovaniye chelovecheskoy lichnosti v epokhu patristiki [Construction of the human personality in the era of patristics]. *Gumanitarnyye issledovaniya*, 1(18), 33–36.
- Fontenelle, L. F., Albertella, L., Brierley, M. E., Thompson, E. M., Destr'ee, L., Chamberlain, S. R., & Yücel, M. (2021). Correlates of obsessive-compulsive and related disorders symptom severity during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychiatric Research*, 143, 471–480. doi: 10.1016/j.jpsychires.2021.03.046
- Freud, S. (1925). *Po tu storonu printsipa udovol'stviya* [Beyond the pleasure principle]. Translated from German. Moscow: Sovremennyye problemy. N.A. Stollyar.
- Freud, S. (2018). *Vvedeniye v psikhoanaliz: lektsii* [Introduction to the Psychoanalysis: Lectures]. Translated from German. Moscow: Eksmo-press.
- Hobbes, T. (1989). *Sochineniya: v 2 t.* [Works: in 2 vols]. Moscow: Mysl'.
- Inglehart, R., & Weizel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karvasarskiy, B. D. (1990). *Nevrozy* [Neuroses]. Moscow: Meditsina.
- Kempinski, A. (2000). Strakh [Fear]. In L. V. Kulikova (Ed.), *Psikhicheskie sostoyaniya* [Mental states] (pp. 230–231). St. Petersburg: Piter.
- Kierkegaard, S. (2014). *Ponyatiye strakha* [The concept of fear]. Moscow: Akad. proekt.

- Knowles, K. A., & Olatunji, B. O. (2021). Anxiety and safety behavior usage during the COVID-19 pandemic: The prospective role of contamination fear. *Journal of Anxiety Disorders*, 77, 102323. doi: 10.1016/j.janxdis.2020.102323
- Kohler, H. (2003). *Zagadka strakha* [The Mystery of Fear]. Translated from German. Moscow: Evidentis.
- Lawrence, K. C. (2020). Traumatizing factors influencing interpersonal relationships of university students. *Cogent Psychology*, 7(1), 1835383. doi: 10.1080/23311908.2020.1835383
- Laykam, K. E., Bikbaeva, A. R., & Pavlova, E. K. (2021). Vliyanie pandemii koronavirusa na rynek truda [The Impact of the Coronavirus Pandemic on the Labor Market]. *Federalizm*, 26(4), 5–19. doi: 10.21686/2073-1051-2021-4-5-19
- Leontiev, A.N. (1971) *Potrebnosti, motivy, emotsii* [Needs, Motives, Emotions]. Moscow: Moscow State University.
- Lestari, R., Yusuf, A., Hargono, R., Ahsan, A., Budi Setyawan, F. E., & Damayanti, N. A. (2020). The impact of social capital, demographic factors, and coping strategies on community adaptation in supporting people with severe mental illness. *Journal of Public Health Research*, 9(2), 1838. doi: 10.4081/jphr.2020.1838
- Mamontov, S. Yu. (2002). *Strakh. Praktika preodoleniya* [Fear. Overcoming Practice]. St. Petersburg: Piter.
- Matveeva, S. Ya., & Shlyapentokh, V. E. (2000). *Strakhi v Rossii: v proshlom i nastoyashchem* [Fears in Russia: Past and Present]. Novosibirsk: Sibirskiy khronograf.
- Mauer, V., Littleton, H., Lim, S., Sall, K., Siller, L. & Edwards, K. (2022). Fear of COVID-19, anxiety, and social support among college students. *Journal of American College Health*, 72, 1–8. doi: 10.1080/07448481.2022.2053689
- Mitina, O. V., Pervichko, E. I., Chizhova, A. R., & Konyukhovskaya, Yu. E. (2023). Struktura tsennostey vo vremya pandemii COVID-19 [The Structure of Values during the COVID-19 Pandemic]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 20(4), 773–795. doi: 10.17323/1813-8918-2023-4-773-795
- Morina, N., Stam, K., Pollet, T. V. & Priebe, S. (2018) Prevalence of Depression and Post-traumatic Stress Disorder in Adult Civilian Survivors of War Who Stay in War-Afflicted Regions. A Systematic Review and Meta-Analysis of Epidemiological Studies. *Journal of Affective Disorders*, 239, 328–338. doi: 10.1016/j.jad.2018.07.027
- Narbut, N. P., & Trotsuk, I. V. (2014). Strakhi i opaseniya rossiyskogo studentchestva: vozmozhnosti empiricheskoy fiksatsii [Fears and concerns of Russian students: possibilities of empirical recording]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2, 69–74.
- Nestik, T. A. (2023) Psikhologicheskoe sostoyanie rossiyskogo obshchestva v usloviyakh SVO [Psychological state of Russian society in the context of the SVO]. *SotsioDigger*, 4(9(28)). Retrieved from https://sociodigger.ru/articles/articles-page/psikhologicheskoe-sostoyanie-rossiyskogo-obshchestva-v-usloviyakh-svo#_ftn18
- Nikopoulou, V. A., Gliatas, I., Blekas, A., Parlapani, E., Holeva, V., Tsipropoulou, V., Karamouzi, P., ... Diakogiannis, I. (2022). Uncertainty, Stress, and Resilience During the COVID-19 Pandemic in Greece. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 210(4), 249–256. doi: 10.1097/NMD.0000000000001491
- Osin, E. N., & Leontiev, D. A. (2008). Aprobatsiya russkoyazychnykh versiy dvukh shkal ekspress-otsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya [Testing Russian-language versions of two scales for express assessment of subjective well-being]. In *Materialy III Vse-rossiyskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Proceedings of the III All-Russian Sociological Congress]. Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences; Russian Society of Sociologists. Retrieved from http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf
- Peiró, J. M., Luque-García, A., Soriano, A., & Martínez-Tur, V. (2023). Fears during the Covid-19 pandemics and their influence on physical health: A cross-sectional study on the general population in Spain. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23(2), 100361.

- Pishchik, V. I. & Lobacheva, A. O. (2020). Ob"ekty very i strakhi studentov – predstaviteley "informatcionnogo" i "novogo" pokoleniy [Objects of Faith and Fears of Students - Representatives of the "Information" and "New" Generations]. In L. M. Mitina (Ed.), *Mezhpokolencheskie otosheniya: sovremennyy diskurs i strategicheskie vybory v psikhologopedagogicheskoy nauke i praktike* [Intergenerational Relations: Modern Discourse and Strategic Choices in Psychological and Pedagogical Science and Practice] (pp. 251–254). Moscow: Psychological Institute, Russian Academy of Education.
- Riman, F. (1999). *Osnovnye formy strakha* [Main Forms of Fear]. Moscow: Aleteyya.
- Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., & Collado, S. (2020). Psychological impact of COVID-19 in Spain: Early data report. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 550.
- Sartre, J.-P. (2015). *Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoy ontologii* [Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology]. Translated from French. Moscow: AST.
- Schweda, A., Weismüller, B., Bäuerle, A., Dörrie, N., Musche, V., Fink, M., ... Skoda, E. (2021). Phenotyping mental health: Age, community size, and depression differently modulate COVID-19-related fear and generalized anxiety. *Comprehensive Psychiatry*, 104, 152218. doi: 10.1016/j.comppsy.2020.152218
- Semenikhina, D. A. (2022). Vliyanie pandemii COVID-19 na rynek truda v Rossii [The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Labor Market in Russia]. In E. G. Knyazeva et al. (Eds.), *Vesennie dni nauki* [Spring Days of Science] (pp. 569–574). Ekaterinburg: UrFU.
- Shcherbatykh, Yu. V. (1999). *Psikhologiya strakha* [Psychology of Fear]. Moscow: Eksmo-Press.
- Skosar, V. S. (2024). Osobennosti proyavleniya sotsial'nykh strakhov u molodezhi [Manifestation of Social Fears in Young People]. *Aktual'nye issledovaniya*, 7(189), 74–77.
- Smolnikova, L. V., Gorskikh, O. V., Raitina, M. Yu. & Suslova, T. I. (2020) Social Fears of Youth as an Actual Problem of a Modern University. *Proceedings of the Conference "Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives", 25–27 March 2020, St. Petersburg, Russia*, 685691. doi: 10.1007/978-3-030-47415-7_72
- Snel, E., Engbersen, G., De Boom, J., & Van Bochove, M. (2022). Social Capital as Protection Against the Mental Health Impact of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Sociology*, 7. doi: 10.3389/fsoc.2022.728541
- Soldatova, G. U., & Voyskunskiy, A. E. (2021). Sotsial'no-kognitivnaya kontseptsiya tsifrovoy sotsializatsii: novaya ekosistema i sotsial'naya evolyutsiya psikhiki []. Social-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the psyche]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey Shkoly Ekonomiki*, 18(3), 431–450. doi: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450
- Soldatova, G. U., Nestik, T. A., Rasskazova, E. I., & Zotova, E. Yu. (2013). *Tsifrovaya kompetentnost' rossiyskikh podrostkov i roditeley: rezul'taty vserossiyskogo issledovaniya* [Digital competence of Russian adolescents and parents: Results of an all-Russian study]. Moscow: Fond Razvitiya Internet.
- Spinoza, B. (2020). *Etika* [Ethics]. Translated from Latin. Moscow: Yurayt.
- Tarabrina, N. V., Kharlamenkova, N. E., Padun, M. A., Khazhuev, I. S., Kazymova, N. N., Bykhovets, Yu. V., & Dan, M. V. (2017). *Intensivnyy stress v kontekste psikhologicheskoy bezopasnosti* [Intensive stress in the context of psychological safety]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Tomkins, S.S. (1970). *Affect as the Primary Motivational System*. In M. Arnold (Ed.), *Feelings and Emotions* (pp. 101–110). New York: Academic Press.
- Twenge, J. M. (2023). *Generations. The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents – and America's Future*. New York: Atria books. Simon & Schuster.
- Vitkovskaya, M. I. (2003). Teoretiko-metodologicheskie problemy izucheniya "stra-kha" v sotsiologii [Theoretical and methodological problems of studying "fear" in sociology]. *Vestnik RUDN. Ser. Sotsiologiya*, 4–5, 86–91.

Yang, Y., Huang, Y., Huang, J., & Nie, F. (2024). The role of social capital in the impact of multiple shocks on households' coping strategies in underdeveloped rural areas. *Science Report*, 14, 14218. doi: 10.1038/s41598-024-65206-x

Zakharov, A. I. (2000). *Dnevnye i nochnye strakhi u detey* [Daytime and Night Fears in Children]. St. Petersburg: Soyuz.

Received 17.02.2025; Revised 11.04.2025;

Accepted 18.04.2025

Galina U. Soldatova – Head of the Scientific and Educational Center for the Study of Personality in Digital and Mixed Reality, Head of the Department of Social Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis; Professor of the Personality Psychology Chair, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher of the School of Anthropology of the Future of the All-Academic Faculty of the Russian Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), D. Sc. (Psychol), Professor.

E-mail: soldatova.galina@gmail.com

Svetlana N. Pyukhina – Researcher of the Scientific and Educational Center for the Study of Personality in Digital and Mixed Reality, Moscow Institute of Psychoanalysis; Psychologist of the Personality Psychology Chair, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: svetla.iluhina@gmail.com

Anastasia S. Klishevich – Junior Researcher of the Scientific and Educational Center for the Study of Personality in Digital and Mixed Reality, Moscow Institute of Psychoanalysis; Laboratory Technician of the Personality Psychology Chair, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: anastasia.klishevich@yandex.ru

УДК 159.9.07

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ОПТИМИЗМ КАК ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ РФ

А.А. Реан¹, А.А. Ставцев¹, А.Л. Линьков¹

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Россия, 125009, Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4

Резюме

Рассматриваются ценностные ориентации и оптимизм как факторы психологического благополучия студенческой молодежи Российской Федерации в контексте современности. Социальная нестабильность первой половины 2020-х гг. формирует запрос как со стороны общества, так и со стороны научных кругов на понимание механизмов формирования и поддержания психологического благополучия личности. Ценностные ориентации и оптимизм рассматриваются нами как устойчивые личностные конструкты, формирующиеся в процессе социализации личности и, безусловно, оказывающие влияние на ее психологическое благополучие. В данном исследовании мы провели сравнение выраженности различных ценностных ориентаций и оптимизма у ранжированных групп низких, средних и высоких показателей удовлетворенности жизнью, самооценки, самоэффективности и субъективного счастья. Для сравнения использовался метод оценки достоверности различий средних показателей – критерий Н Краскела–Уоллиса, далее было проведено сравнение средних показателей выраженности ценностных ориентаций и оптимизма у представителей различных ранговых групп по различным показателям, оценивалась динамика изменений при переходе от «неблагополучной» к «благополучной» ранговой группе. Полученные данные были проверены с помощью однофакторного дисперсионного анализа с использованием критериев Уоллера–Дункана и Геймса–Хоуэлла. Результаты демонстрируют, что выраженность определенных ценностных ориентаций в большей степени способствует психологическому благополучию студентов РФ, а также что оптимизм является значимым фактором психологического благополучия российских студентов. Наиболее значимые факторы из исследуемых, выявленные при сравнении ранговых групп с низкими, средними и высокими показателями удовлетворенности жизнью, самооценки, самоэффективности и субъективного счастья: «Оптимистичный стиль объяснения»; «Традиции»; «Безопасность общественная». Наименее значимые ценностные ориентации из исследуемых, выявленные при сравнении ранговых групп с низкими, средними и высокими показателями удовлетворенности жизнью, самооценки, самоэффективности и субъективного счастья: «Конформизм межличностный»; «Скромность»; «Власть – ресурсь»; «Власть – доминирование» и «Репутация».

Ключевые слова: позитивная психология; оптимизм; ценности; психологическое благополучие; социальная адаптация; психологическая жизнестойкость; социализация

Введение

Третья декада третьего тысячелетия подходит к экватору, однако с уверенностью можно сказать, что вызовы, вставшие перед коллективным человечеством в «первой пятилетке» 30-х гг. XXI в., точно найдут отражение в истории как значимые события, начиная от пандемии COVID-19 и заканчивая глобальной геополитической и экономической нестабильностью во всем мире. Неудивительно, что как со стороны общества, так и в научных профессиональных кругах растет запрос на понимание и исследования концепций психологического благополучия личности, психологической жизнестойкости, стрессоустойчивости, оптимизма и т.п.

В представленной статье мы исследуем ценностные ориентации, оптимизм и психологическое благополучие студенческой молодежи Российской Федерации. Более того, главной целью данного эмпирического исследования является сравнение ценностных ориентаций и показателей оптимизма у выделенных групп по параметрам психологического благополучия. Мы анализируем, какие ценностные ориентации более выражены у психологически благополучных молодых людей, существуют ли общие закономерности в группах с разным уровнем психологического благополучия, выделяем ценностные ориентации, способствующие психологическому благополучию молодых россиян в современном мире. Аналогичным образом рассматриваются роль оптимизма и его выраженность у самых благополучных и наиболее неблагополучных российских студентов.

В Большом психологическом словаре ценностные ориентации определяются как «важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т.п.)» (Мещеряков, Зинченко, 2009, с. 519). Ценностные ориентации личности формируются в процессе ее социализации и социальной адаптации и представляют собой достаточно устойчивые личностные конструкты, которые, без сомнения, находят отражение в ее жизнедеятельности (Реан, Ставцев, Кузьмин, 2023). Безусловно, ценностные ориентации личности нельзя строго назвать неизменными, однако изменение ценностной парадигмы – сложный и длительный процесс, зависящий от многих факторов. В то же время в те или иные периоды жизни человека в зависимости от обстоятельств могут актуализироваться определенные ценностные ориентации, что также возможно в период становления личностных ценностей. Так, в исследовании А.А. Реана, А.А. Ставцева и А.О. Шевченко (2022) на широкой выборке педагогов РФ (N = 7 946) продемонстрировано, как социально-демографические факторы в широком смысле (включая социальные, политические, экономические и другие условия) влияют на формирование сильных сторон личности индивида, которые, по сути, являются личностными «ценностями в действии» (VIA; Values In Action). Таким образом, можно говорить, что социальная среда прямым

и косвенным образом актуализирует определенные ценности в определенный промежуток времени, с одной стороны, способствуя психологическому благополучию индивида, если его сформированный ценностный базис конгруэнтен социально-актуальным ценностям, с другой – формируя социально-актуальный ценностный базис у людей на этапе «активной социализации», например в подростковом возрасте (Реан, Ставцев, Шевченко, 2022).

Оптимизм, согласно определению С. Carver и М. Scheier (2024), – это измерение личности, определяемое ожиданием того, что с человеком произойдут хорошие события. Это обобщенная характеристика, относящаяся ко всему жизненному опыту человека, а не только к той или иной области, той или иной деятельности, тому или иному эпизоду. Концепция научного понимания феномена оптимизма тесно связана с психологией каузальной атрибуции и изучением локуса контроля (Гордеева, Сычев, Осин, 2021; Реан, Ставцев, Кузьмин, 2023). Изучение оптимизма или диспозиционного оптимизма является одной из ключевых задач в рамках научного направления позитивной психологии. Именно интерес к устойчивому положительному реалистичному восприятию действительности, в том числе как фактору психологической жизнестойкости и одному из аспектов противодействия известному эффекту «выученной беспомощности», явился отправной точкой нового направления научной деятельности Мартина Селигмана, которое впоследствии переросло в современную позитивную психологию (Реан, Ставцев, Кузьмин, 2023). Как отечественные, так и зарубежные эмпирические исследования подтверждают тесную взаимосвязь оптимизма с психологическим благополучием личности и ментальным здоровьем (Гордеева, Сычев, Осин, 2021; Реан, Ставцев, Кузьмин, 2023; Филенко, Богомаз, Галажинский, Буравлёва, Левицкая, Халимова, 2023; Rincon Uribe, Neira Espejo, Pedroso, 2022), успешностью профессиональной и учебной деятельности (Гордеева, Сычев, Осин, 2021; Реан, Ставцев, Кузьмин, 2023; Gordeeva, Sheldon, Sychev, 2020; Dong, Xu, 2022), в том числе в аспекте редуцирования негативного эффекта профессионального выгорания (Реан, Ставцев, Кузьмин, 2022; Loftus et al., 2020), физическим здоровьем, эффективностью лечения и реабилитации (Гордеева, Сычев, Осин, 2021; Реан, Ставцев, Кузьмин, 2023; Scheier, Swanson, Barlow, Greenhouse, Wrosch, Tindle, 2021; Shanahan, Fischer, Hirsh, Stewart, Rand, 2021; Sloane et al., 2023) и многими другими аспектами полноценной, насыщенной жизнедеятельности человека. Более того, в современных условиях растущей тревоги и нестабильности диспозиционный оптимизм крайне важен для сохранения психологического благополучия, развития личности и формирования «образа будущего» (Нестик, 2021; Горчакова, Филенко, Ларионова, 2024). Также в исследовании М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой, Н.В. Козыровой (2021) подтверждается, что в условиях транзитивного периода жизнестойкость является важным качеством российской молодежи, способствующим преодолению трудных жизненных ситуаций.

Психологическое благополучие личности в нашем исследовании выступает референтным показателем для разделения групп сравнения и выражено

ранее апробированной совокупностью методик (Реан, Ставцев, Кузьмин, 2023): удовлетворенностью жизнью, самооценкой (самоуважением), самоэффективностью и субъективным счастьем.

Вообще концепт «благополучие» имеет уже достаточно давнюю историю и первоначально прочно обосновался в экономической науке. Однако со временем стало понятно, что, даже говоря о благополучии в экономическом контексте, не получается абстрагироваться от его психологической составляющей. Разработаны были даже такие индексы, как коэффициент витальности страны (Сулакшин, 2006), индекс счастливой жизни, индекс счастливой планеты, индекс валового национального счастья, который кое-где используется вместо показателя ВВП (Юревич, Ушаков, 2012). В целом благополучие традиционно понимается в этом подходе как состояние, в основе которого лежат следующие шесть факторов: физическое и психическое здоровье, знание и понимание, работа, материальное благополучие, свобода и самоопределение, межличностные отношения (Юревич, Ушаков, 2012; Бохан, Галажинский, Терехина, Ульянич, Богомаз, 2020; Лебедева, 2000). Совершенно очевидно, что психологическая составляющая здесь выражена очень отчетливо.

Социальное и психологическое благополучие, безусловно, связано с доминирующими в социуме ценностями, а на индивидуальном уровне – с доминирующей структурой ценностей личности (Буравлева, Атаманова, 2022). В определенном смысле доминирующие ценности и их иерархия могут служить маркерами социального благополучия общества и психологического благополучия личности. В этой связи обратим внимание на одно интересное российское социально-психологическое исследование (Юревич, Ушаков, 2012). В нем было обнаружено, что наиболее выраженную динамику роста обнаружили за последние годы такие характеристики, как агрессивность, алчность, беспринципность, враждебность, конфликтность, ксенофобия, эгоизм и др. Безотносительно к динамике роста, по абсолютной выраженности показателей фиксируются такие отрицательные показатели социума, как агрессивность, апатия, беспринципность, враждебность, ксенофобия, меркантильность, алчность, эгоизм. При этом последние три показателя имеют наибольшую выраженность. Как замечают авторы исследования, из положительных характеристик наибольшую отрицательную динамику показали альтруизм, бескорыстие, взаимопомощь, доброта, доверие и др. (Юревич, Ушаков, 2012).

В масштабных исследованиях, проводимых в рамках концепции Рональда Инглхарта, выделяются две группы ценностей: ценности выживания и ценности самовыражения. Ценности выживания, как следует уже из названия, связаны с вопросами адаптации, выживания в социуме, решения материальных проблем и т.п. Ценности самовыражения более ориентированы на самоактуализацию личности, ее развитие, профессиональное, личностное, культурное самовыражение и пр. Важнейшей особенностью ценностей самовыражения является отрицание любых форм внешнего принуждения. Эмпирические исследования показали, что люди с доминирующими

ценностями выживания придерживаются, в частности, следующих консервативных позиций: мужчины лучше подходят на роль политических лидеров, чем женщины; хороший доход и надежная работа важнее, чем чувство удовлетворенности от работы; высшее образование для мальчика важнее, чем для девочки; терпимость и уважение к другим людям не являются одними из наиболее важных качеств, которые нужно воспитать у детей и пр. Люди, у которых доминируют ценности самовыражения, имеют противоположные позиции по всем перечисленным и схожим с ними вопросам (Инглхарт, 2018).

В развитие обозначенного тезиса о связи структуры ценностей личности и психологического благополучия обратим внимание на следующее. В эмпирических исследованиях было установлено, что люди, для которых характерна ориентация на ценности выживания, существенно менее удовлетворены жизнью и менее счастливы, чем люди, для которых доминирующими являются ценности самовыражения (Инглхарт, 2018).

Исходя из указанной выше цели исследования, сформулируем его гипотезы: 1) выраженность определенных ценностных ориентаций в большей степени способствует психологическому благополучию студентов РФ; 2) диспозиционный оптимизм является одним из ключевых факторов психологического благополучия студентов РФ.

Материалы и методы

Выбор участников исследования осуществлялся случайным образом и основывался на их добровольном согласии принять участие в исследовании, которое было включено в форму опроса. Управление процессом исследования осуществлялось координаторами вузов. Исследование проходило в онлайн-формате на платформе forms.yandex.ru.

В исследовании приняли участие студенты вузов из 10 городов РФ: Москвы, Санкт-Петербурга, Ижевска, Твери, Нижнего Новгорода, Саранска, Ярославля, Перми, Владимира, Новосибирска. Исследуемая выборка составила $N = 2\,315$ респондентов (392 мужчины, 1 923 женщины). Минимальный возраст – 15 лет, максимальный – 35 лет, средний возраст – 20 лет.

Набор психометрических методик включал следующие опросники:

– Ценностный опросник Шварца (PVQ-R2; Шварц, Бутенко, Седова, Липатова, 2012), состоит из 57 утверждений, формирующих 19 переменных, каждое из утверждений оценивается по 6-балльной шкале, где «0» – совсем не похоже на меня, а «5» – очень похоже на меня (для каждой переменной значения $\min = 0$, $\max = 15$).

– Шкала оптимистического стиля объяснения (ШОСТО; Гордеева 2007), состоит из 29 описаний ситуаций, каждая из которых имеет 2 варианта ответа «А» и «Б»; при анализе ответов за совпадение с ключом опросника дается 1 балл (значения $\min = 0$, $\max = 29$).

– Шкала удовлетворенности жизнью Динера (SWLS; Осин, Леонтьев, 2020), состоит из 5 утверждений, каждое из утверждений оценивается по

7-балльной шкале, где «1» – Полностью не согласен, «7» – Полностью согласен (значения $\min = 5$, $\max = 35$).

– Шкала самоуважения (самооценки) Розенберга (Rosenberg Self-esteem Scale; Золотарева, 2020), состоит из 10 утверждений, каждое из утверждений оценивается по 7-балльной шкале, где «1» – Полностью не согласен, «7» – Полностью согласен (значения $\min = 7$, $\max = 70$).

– Шкала общей самооффективности Шварцера, Ерусалема (Ромек, Шварцер, Ерусалем, 1996), состоит из 10 утверждений, каждое из утверждений оценивается по 7-балльной шкале, где «1» – Полностью не согласен, «7» – Полностью согласен (значения $\min = 7$, $\max = 70$).

– Шкала субъективного счастья Любомирски (Осин, Леонтьев, 2020), состоит из 4 утверждений, каждое из утверждений оценивается по 7-балльной шкале, где «1» – не особенно счастливым, «7» – очень счастливым (значения $\min = 4$, $\max = 28$).

Процедура статистического анализа проводилась в IBM SPSS Statistics v.23.

Основываясь на принципах нормального распределения и частотном анализе в соответствии с показателями накопленного процента по логике 20% респондентов с наиболее низкими показателями, 60% респондентов со средними показателями и 20% респондентов с наиболее высокими показателями по шкалам удовлетворенности жизнью (УЖ), самооценки (СО), самооффективности (СЭ) и субъективного счастья (СС) была проведена разбивка на ранговые группы: низкие показатели; средние показатели; высокие показатели (табл. 1).

Таблица 1

Пограничные значения показателей для разбивки на группы по шкалам удовлетворенности жизнью (УЖ), самооценки (СО), самооффективности (СЭ) и субъективного счастья (СС)

Шкалы	Низкие показатели	Средние показатели	Высокие показатели
УЖ	≤ 18	$18 < \dots \leq 27$	< 27
СО	≤ 44	$44 < \dots \leq 59$	< 59
СЭ	≤ 41	$41 < \dots \leq 58$	< 58
СС	≤ 15	$15 < \dots \leq 20$	< 20

Получив ранговые группы по показателям психологического благополучия (ПБ): удовлетворенность жизнью (УЖ), самооценка (СО), самооффективность (СЭ) и субъективное счастье (СС), – мы приступили к сравнению средних значений выраженности ценностных ориентаций и оптимизма у ранговых групп по каждому из представленных показателей ПБ.

Результаты

Исходя из наличия трех групп со средними показателями ценностных ориентаций и оптимизма, мы использовали критерий Н Краскела–Уоллиса для выявления значимых различий между группами.

Для личностного параметра «удовлетворенность жизнью» и трех ранговых групп (низкая УЖ (N = 485); средняя УЖ (N = 1 378); высокая УЖ (N = 452)) были получены следующие результаты: подавляющее большинство шкал ценностных ориентаций и оптимизм имеют значимые различия между ранговыми подгруппами на уровне значимости $p < 0,01$, шкалы «Стимуляция» (0,001) и «Власть – ресурсы» (0,014) имеют статистически значимые различия на уровне $p < 0,05$, а шкала «Власть – доминирование» не имеет статистически значимых различий в ранговых группах удовлетворенности жизнью.

Для удобства сравнения мы ввели показатель «дельта средних значений», демонстрирующий сумму модулей разности средних показателей у ранговых групп по показателям ПБ (дельта средних значений = модуль (средний показатель группы «высокие показатели» – средний показатель группы «средние показатели») + модуль (средний показатель группы «средние показатели» – средний показатель группы «низкие показатели»)), необходимость использования модуля обусловлена тем, что некоторые средние показатели ценностей имеют U-образную структуру при рассмотрении трех ранговых групп. Логично заключить, что чем больше значение «дельты средних значений», тем динамичнее изменение среднего уровня выраженности каждой ценностной ориентации и оптимизма при переходе от группы с низким уровнем показателя к группе среднего и далее высокого уровня показателя (табл. 2).

Таблица 2

Средние показатели ценностных ориентаций и оптимизма у ранговых групп по удовлетворенности жизнью (УЖ)

Категории средних значений	Низкая УЖ (N = 485)	Средняя УЖ (N = 1 378)	Высокая УЖ (N = 452)	Дельта средних значений
Оптимистичный стиль объяснения	13,82**	16,05**	17,66**	3,84**
Традиции	6,95**	8,83**	10,53**	3,58**
Безопасность общественная	10,19**	11,14**	12,22**	2,03**
Конформизм – правила	9,18**	9,99**	11,00**	1,82**
Благосклонность – забота	11,54**	12,42**	13,27**	1,73**
Универсализм – забота о природе	9,01**	9,75**	10,49**	1,48**
Безопасность личная	11,05**	11,56**	12,50**	1,45**
Благосклонность – чувство долга	11,49**	12,15**	12,93**	1,44**
Гедонизм	10,73**	11,15**	11,69**	0,97**
Скромность	8,87**	9,20**	9,79**	0,92**
Универсализм – забота о других	10,96**	11,16**	11,87**	0,90**
Достижения	10,58**	10,81**	11,46**	0,88**
Универсализм – толерантность	10,41**	10,63**	11,26**	0,85**
Самостоятельность – мысли	11,38**	11,51**	12,01**	0,64**

Окончание табл. 2

Категории средних значений	Низкая УЖ (N = 485)	Средняя УЖ (N = 1 378)	Высокая УЖ (N = 452)	Дельта средних значений
Стимуляция	9,30*	9,57*	9,91*	0,61*
Самостоятельность – поступки	11,37**	11,37**	11,97**	0,60**
Конформизм межличностный	9,24**	9,32**	9,84**	0,60**
Репутация	10,88**	10,85**	11,34**	0,51**
Власть – ресурсы	9,58*	9,26*	9,42*	0,47*
Власть – доминирование	6,87	6,89	6,98	0,11

Примечание. ** – имеют значимые различия на уровне значимости $p < 0,01$; * – имеют значимые различия на уровне значимости $p < 0,05$

Полученные данные говорят о неоднородности выраженности средних значений ценностных ориентаций в группах с различным уровнем удовлетворенности жизнью (см. табл. 2). Ориентируясь на показатель «дельта средних значений», можно установить, какие средние показатели ценностных ориентаций наиболее сильно изменяются при повышении показателя удовлетворенности жизнью. Для показателя «удовлетворенность жизнью» наиболее динамично растущие («дельта средних значений» > 1) средние показатели (по убыванию): Оптимистичный стиль объяснения; Традиции; Безопасность общественная; Конформизм – правила; Благосклонность – забота; Универсализм – забота о природе; Безопасность личная; Благосклонность – чувство долга. Умеренно динамично растущие средние показатели («дельта средних значений» $\approx 1 \pm 0,10$): Гедонизм; Скромность; Универсализм – забота о других. Наименее динамично растущие средние показатели («дельта средних значений» $< 0,9$): Достижения; Универсализм – толерантность; Самостоятельность – мысли; Стимуляция; Самостоятельность – поступки; Конформизм межличностный; Репутация; Власть – ресурсы.

В качестве дополнительной проверки достоверности полученных результатов мы провели однофакторный дисперсионный анализ, используя критерии Уоллера–Дункана и Геймса–Хоуэлла (Sauder, DeMars, 2019). Оба критерия подтверждают и результаты, полученные по критерию Н Краскела–Уоллиса, и ранжирование с помощью «дельты средних значений», т.е. чем больше различия по критериям в сравнении средних, тем выше значение «дельты средних значений»; также критерии Уоллера–Дункана и Геймса–Хоуэлла демонстрируют незначимость различий в показателях: Власть – ресурсы и Власть – доминирование.

Для личностного параметра «самооценка» и трех ранговых групп (низкая СО (N = 491); средняя СО (N = 1 330); высокая СО (N = 494)) по критерию Н Краскела–Уоллиса получены следующие результаты: подавляющее большинство шкал ценностных ориентаций и оптимизм имеют значимые различия между ранговыми подгруппами на уровне значимости $p < 0,01$, шкала «Скромность» (0,032) имеет статистически значимые различия на уровне $p < 0,05$, а шкалы «Власть – доминирование», «Власть – ресурсы» и

«Репутация» не имеют статистически значимых различий в ранговых группах самооценки (табл. 3).

Таблица 3

Средние показатели ценностных ориентаций и оптимизма у ранговых групп по самооценке (СО)

Категории средних значений	Низкая СО (N = 491)	Средняя СО (N = 1 330)	Высокая СО (N = 494)	Дельта средних значений
Оптимистичный стиль объяснения	12,79**	15,98**	18,76**	5,97**
Традиции	7,64**	8,80**	9,81**	2,17**
Безопасность общественная	10,12**	11,18**	12,08**	1,96**
Благосклонность – забота	11,48**	12,44**	13,22**	1,75**
Безопасность личная	10,77**	11,68**	12,37**	1,60**
Самостоятельность – поступки	10,72**	11,47**	12,30**	1,58**
Благосклонность – чувство долга	11,30**	12,24**	12,83**	1,52**
Достижения	10,16**	10,87**	11,65**	1,48**
Самостоятельность – мысли	10,78**	11,64**	12,22**	1,44**
Гедонизм	10,61**	11,14**	11,78**	1,17**
Конформизм – правила	9,38**	10,08**	10,47**	1,08**
Стимуляция	9,04**	9,59**	10,10**	1,06**
Конформизм межличностный	9,86**	9,43**	8,87**	0,99**
Универсализм – забота о природе	9,31**	9,73**	10,18**	0,87**
Универсализм – забота о других	10,77**	11,32**	11,58**	0,81**
Универсализм – толерантность	10,27**	10,76**	10,99**	0,72**
Скромность	9,36*	9,32*	8,93*	0,43*
Власть – доминирование	6,90	6,84	7,07	0,30
Власть – ресурсы	9,30	9,33	9,51	0,20
Репутация	10,88	10,95	11,03	0,15

Примечание. ** – имеют значимые различия на уровне значимости $p < 0,01$; * – имеют значимые различия на уровне значимости $p < 0,05$

Для показателя «самооценка» (см. табл. 3) наиболее динамично растущие («дельта средних значений» > 1) средние показатели (по убыванию): Оптимистичный стиль объяснения; Традиции; Безопасность общественная; Благосклонность – забота; Безопасность личная; Самостоятельность – поступки; Благосклонность – чувство долга; Достижения; Самостоятельность – мысли; Гедонизм. Умеренно динамично растущие средние показатели («дельта средних значений» $\approx 1 \pm 0,10$): Конформизм – правила; Стимуляция. Умеренно динамично падающие средние показатели («дельта средних значений» $\approx 1 \pm 0,10$): Конформизм межличностный. Наименее динамично растущие средние показатели («дельта средних значений» $< 0,9$): Универсализм – забота о природе; Универсализм – забота о других; Универсализм – толерантность. Наименее динамично падающие средние показатели («дельта средних значений» $< 0,9$): Скромность.

В качестве дополнительной проверки достоверности полученных результатов мы провели однофакторный дисперсионный анализ, используя критерии Уоллера–Дункана и Геймса–Хоуэлла. Оба критерия подтверждают и результаты, полученные по критерию Н Краскела–Уоллиса, и ранжирование с помощью «дельты средних значений», т.е. чем больше различия по критериям в сравнении средних, тем выше значение «дельты средних значений»; также критерии Уоллера–Дункана и Геймса–Хоуэлла демонстрируют незначимость различий в показателях: Власть – ресурсы, Власть – доминирование и Репутация.

Для личностного параметра «самоэффективность» и трех ранговых групп (низкая СЭ (N = 441); средняя СЭ (N = 1 424); высокая СЭ (N = 450)) по критерию Н Краскела–Уоллиса были получены следующие результаты: подавляющее большинство шкал ценностных ориентаций и оптимизм имеют значимые различия между ранговыми подгруппами на уровне значимости $p < 0,01$, шкала «Власть – ресурсы» (0,001) имеет статистически значимые различия на уровне $p < 0,05$, а шкалы «Конформизм межличностный» и «Скромность» не имеют статистически значимых различий в ранговых группах самоэффективности (табл. 4).

Таблица 4

Средние показатели ценностных ориентаций и оптимизма у ранговых групп по самоэффективности (СЭ)

Категории средних значений	Низкая СЭ (N = 441)	Средняя СЭ (N = 1 424)	Высокая СЭ (N = 450)	Дельта средних значений
Оптимистичный стиль объяснения	13,12**	15,98**	18,37**	5,25**
Самостоятельность – поступки	10,30**	11,47**	12,70**	2,41**
Безопасность общественная	9,97**	11,14**	12,33**	2,36**
Достижения	9,67**	10,91**	12,01**	2,34**
Традиции	7,54**	8,8**	9,87**	2,33**
Благосклонность – забота	11,07**	12,53**	13,32**	2,25**
Благосклонность – чувство долга	10,86**	12,29**	13,03**	2,17**
Самостоятельность – мысли	10,55**	11,57**	12,63**	2,08**
Стимуляция	8,68**	9,54**	10,59**	1,91**
Универсализм – забота о других	10,48**	11,25**	12,03**	1,55**
Универсализм – забота о природе	8,94**	9,77**	10,42**	1,47**
Конформизм-правила	9,22**	10,06**	10,64**	1,42**
Универсализм – толерантность	10,03**	10,68**	11,44**	1,41**
Безопасность личная	10,90**	11,65**	12,30**	1,40**
Гедонизм	10,41**	11,2**	11,81**	1,40**
Власть – доминирование	6,59**	6,75**	7,69**	1,10**
Репутация	10,54**	10,97**	11,30**	0,75**
Власть – ресурсы	9,11*	9,32*	9,73*	0,63*
Скромность	9,12	9,25	9,34	0,22
Конформизм межличностный	9,50	9,37	9,41	0,17

Примечание. ** – имеют значимые различия на уровне значимости $p < 0,01$; * – имеют значимые различия на уровне значимости $p < 0,05$

Для показателя «самоэффективность» (см. табл. 4) наиболее динамично растущие («дельта средних значений» > 1) средние показатели (по убыванию): Оптимистичный стиль объяснения; Самостоятельность – поступки; Безопасность общественная; Достижения; Традиции; Благосклонность – забота; Благосклонность – чувство долга; Самостоятельность – мысли; Стимуляция; Универсализм – забота о других; Универсализм – забота о природе; Конформизм – правила; Универсализм – толерантность; Безопасность личная; Гедонизм. Умеренно динамично растущие средние показатели («дельта средних значений» $\approx 1 \pm 0,10$): Власть – доминирование. Наименее динамично растущие средние показатели («дельта средних значений» < 0,9): Репутация; Власть – ресурсы.

В качестве дополнительной проверки достоверности полученных результатов мы провели однофакторный дисперсионный анализ, используя критерии Уоллера–Дункана и Геймса–Хоуэлла. Оба критерия подтверждают и результаты, полученные по критерию Н Краскела–Уоллиса, и ранжирование с помощью «дельты средних значений», т.е. чем больше различия по критериям в сравнении средних, тем выше значение «дельты средних значений»; также критерии Уоллера–Дункана и Геймса–Хоуэлла демонстрируют незначимость различий в показателях: Скромность и Конформизм межличностный.

Для личностного параметра «субъективное счастье» и трех ранговых групп (низкое СС (N = 482); среднее СС (N = 1 384); высокое СС (N = 449)) по критерию Н Краскела–Уоллиса были получены следующие результаты: подавляющее большинство шкал ценностных ориентаций и оптимизм имеют значимые различия между ранговыми подгруппами на уровне значимости $p < 0,01$, шкалы «Власть – доминирование» (0,003), «Скромность» (0,004) имеют статистически значимые различия на уровне $p < 0,05$, а шкалы «Власть – ресурсы», «Репутация» и «Конформизм межличностный» не имеют статистически значимых различий в ранговых группах «субъективное счастье» (табл. 5).

Таблица 5

Средние показатели ценностных ориентаций и оптимизма у ранговых групп по субъективному счастью (СС)

Категории средних значений	Низкое СС (N = 482)	Среднее СС (N = 1 384)	Высокое СС (N = 449)	Дельта средних значений
Оптимистичный стиль объяснения	13,84**	16,15**	17,35**	3,50**
Традиции	7,57**	8,74**	10,12**	2,55**
Безопасность общественная	10,32**	11,16**	12,02**	1,70**
Универсализм – забота о природе	9,04**	9,69**	10,66**	1,62**
Благосклонность – забота	11,61**	12,49**	13,00**	1,39**
Гедонизм	10,51**	11,20**	11,77**	1,25**
Конформизм – правила	9,47**	9,99**	10,69**	1,22**
Стимуляция	9,07**	9,54**	10,27**	1,20**

Окончание табл. 5

Категории средних значений	Низкое СС (N = 482)	Среднее СС (N = 1 384)	Высокое СС (N = 449)	Дельта средних значений
Безопасность личная	11,02**	11,68**	12,15**	1,13**
Достижения	10,29**	10,96**	11,32**	1,03**
Благосклонность – чувство долга	11,58**	12,22**	12,60**	1,02**
Универсализм – толерантность	10,39**	10,65**	11,22**	0,84**
Самостоятельность – мысли	11,22**	11,56**	12,04**	0,82**
Самостоятельность – поступки	11,08**	11,51**	11,86**	0,77**
Универсализм – забота о других	11,02**	11,17**	11,78**	0,76**
Власть – доминирование	6,68*	6,85*	7,29*	0,61*
Скромность	9,26*	9,16*	9,51*	0,45*
Власть – ресурсы	9,26	9,40	9,34	0,22
Репутация	10,90	10,96	10,97	0,07
Конформизм межличностный	9,38	9,40	9,45	0,07

Примечание. ** – имеют значимые различия на уровне значимости $p < 0,01$; * – имеют значимые различия на уровне значимости $p < 0,05$

Для показателя «субъективное счастье» (см. табл. 5) наиболее динамично растущие («дельта средних значений» > 1) средние показатели (по убыванию): Оптимистичный стиль объяснения; Традиции; Безопасность общественная; Универсализм – забота о природе; Благосклонность – забота; Гедонизм; Конформизм – правила; Стимуляция; Безопасность личная. Умеренно динамично растущие средние показатели («дельта средних значений» $\approx 1 \pm 0,10$): Достижения; Благосклонность – чувство долга. Наименее динамично растущие средние показатели («дельта средних значений» $< 0,9$): Универсализм – толерантность; Самостоятельность – мысли; Самостоятельность – поступки; Универсализм – забота о других; Власть – доминирование; Скромность.

В качестве дополнительной проверки достоверности полученных результатов мы провели однофакторный дисперсионный анализ, используя критерии Уоллера–Дункана и Геймса–Хоуэлла. Оба критерия подтверждают и результаты, полученные по критерию Н Краскела–Уоллиса, и ранжирование с помощью «дельты средних значений», т.е. чем больше различия по критериям в сравнении средних, тем выше значение «дельты средних значений»; также критерии Уоллера–Дункана и Геймса–Хоуэлла демонстрируют незначимость различий в показателях: Скромность, Власть – ресурсы, Репутация и Конформизм межличностный.

Обсуждение результатов

При обсуждении полученных результатов важно подробно рассмотреть способ анализа, использованного нами в рамках данной работы. Формируя градацию оптимизма и ценностных ориентаций, мы в первую очередь рас-

сма тривали не абсолютную величину среднего значения, а динамику изменения среднего значения показателя при переходе от группы с низкими показателями компонента психологического благополучия (УЖ, СО, СЭ и СС) к группе с высокими показателями компонентов психологического благополучия. Таким образом, на наш взгляд, именно при исследовании динамики средних значений выделяются наиболее актуализированные ценностные ориентации и оптимизм у социальной группы российских студентов в современном контексте.

Диспозиционный оптимизм по всем исследуемым параметрам представляется наиболее актуализированным личностным конструктом для развития психологического благополучия (см. табл. 2–4). Именно наличие оптимистичного стиля объяснения наибольшим образом отличает психологически благополучных студентов РФ от психологически неблагополучных, что в очередной раз подчеркивает значимость развития позитивного атрибутивного стиля мышления.

Крайне интересным образом сформировалась первая тройка наиболее актуализированных личностных ценностей и оптимизма; для показателей «удовлетворенность жизнью», «самооценка» и «субъективное счастье» наиболее значимыми внутренними структурами личности, отличающими психологически благополучных от неблагополучных студентов, оказались: Оптимистичный стиль объяснения; Традиции; Безопасность общественная. При этом для показателя «самоэффективность» первая тройка актуализированных качеств в контексте ПБ: Оптимистичный стиль объяснения; Самостоятельность – поступки; Безопасность общественная / Достижения / Традиции (разность «дельты средних значений» у данных показателей не более 0,02, поэтому уместно говорить, что данные ценностные ориентации практически одинаково значимы при формировании самоэффективности студентов РФ).

Полученная значимость ценностей «Традиции» и «Безопасность общественная» в контексте психологического благополучия личности российской студенческой молодежи крайне значимым образом рефлексировывает социальные вызовы современности. В эпоху стремительного развития, перемен и неопределенности актуализируются ценности, связанные с понятными укоренившимися аспектами жизнедеятельности. Полученные данные ярко отражают популярный в современной действительности термин «традиционные ценности». При отсутствии единого определения «традиционных ценностей» на индивидуальном уровне понимания этот термин, по-видимому, отражает стремление личности к стабильности, определенности, понятности, некой «тихой гавани в современном социальном шторме».

Интересным образом в контексте психологического благополучия студентов РФ проявляются ценности: Конформизм межличностный; Скромность; Власть – ресурсы; Власть – доминирование; Репутация. Средние значения данных показателей практически не меняются или меняются крайне незначительно в контексте каждого параметра ПБ при переходе от группы неблагополучия к группе благополучия. С одной стороны, заметим,

что все перечисленные ценностные ориентации можно охарактеризовать как интраперсональные ценностные ориентации проявления личности в социуме, с другой стороны, они определенным образом разнонаправлены, т.е. ценности «Конформизм межличностный» и «Скромность» направлены на интеграцию, слияние с социальной группой, растворение своей индивидуальности, а ценности «Власть – ресурсы», «Власть – доминирование» и «Репутация», наоборот, – на занимание лидерских позиций и статуса в рамках социальной группы.

Полученные эмпирические факты, на наш взгляд, поднимают несколько важных проблем для дальнейшего исследования. Во-первых, актуализированные ценностные ориентации и оптимизм очевидным образом связаны с исследуемой социальной группой – студентами РФ, контекстом времени и текущими социальными вызовами, однако при изучении кросс-культуральных особенностей и сравнении остается вопрос: будут ли полученные результаты сопоставимы в выборках студентов из разных стран, другими словами, можно ли назвать полученные результаты по ценностям «характерными» именно в силу особенностей российской идентичности? Подобные эмпирические исследования проводятся преимущественно западными научными коллективами, однако с участием научных групп из РФ (Sagiv, Schwartz, 2022; Schwartz, Cieciuch, 2022). Во-вторых, крайне значимые в целом, но наименее выраженные в контексте психологического благополучия ценности «Конформизм межличностный»; «Скромность»; «Власть – ресурсы»; «Власть – доминирование» и «Репутация», с одной стороны, в рамках кросс-культурной психологии следует рассмотреть в контекстах индивидуализма–коллективизма и аналитического–холистического типа мышления, что существенно дополнит уже существующие кросс-культурные исследования ценностных ориентаций (Schwartz, 2017; Kaasa, Welzel, 2023). С другой стороны, обозначенная выше дихотомия «Конформизм межличностный», «Скромность» в противовес «Власть – ресурсы», «Власть – доминирование» и «Репутация» важным образом перекликается с моделью «действительной социальной адаптации» А.А. Реана (Реан, Ставцев, Кузьмин, 2023). Так, «Конформизм межличностный», «Скромность» тесно связаны с социальной адаптацией личности по внешнему критерию, а «Власть – ресурсы», «Власть – доминирование» и «Репутация» – с социальной адаптацией личности по внутреннему критерию. При этом «действительная социальная адаптация» подразумевает баланс и одновременную адаптацию как по внутреннему, так и по внешнему критерию. Возникает вопрос при актуализированной выраженности в личности ценностей «Конформизм межличностный», «Скромность» и отсутствии противовесных внутриличностных механизмов: будет ли это способствовать ее «мнимой адаптации по внешнему критерию»? Наоборот, актуализированная выраженность в личности ценностей «Власть – ресурсы», «Власть – доминирование» и «Репутация» способствует «мнимой адаптации по внутреннему критерию», учитывая тот факт, что ряд ценностных ориентаций не всегда связан с положительными аспектами жизнедеятельности, и манифестация

определенных ценностей может быть связана с антисоциальным поведением (de Holanda Coelho, Hanel, Monteiro, Vilar, Gouveia, 2021; Ucar, Malatyali, Planali, Kanik, 2023). Также остается открытым вопрос, почему в контексте психологического благополучия, в частности таких параметров, как «самооценка» и «самоэффективность», теоретически близкие ценностные конструкты «Власть – ресурсы», «Власть – доминирование» и «Репутация» проявили себя наименее значимыми при сравнении респондентов из групп с высокой самооценкой и самоэффективностью и низкой.

Очевидным ограничением представленного исследования является неравномерность полового распределения респондентов: 17% – мужчины, 83% – женщины. Следует отметить, что подобное соотношение мужчин и женщин сохраняется во всех выделенных ранговых подгруппах по всем компонентам психологического благополучия; отклонение не более 2% по всем группам, за исключением ранговой группы «Высокая самоэффективность», где 22% мужчин и 78% женщин, что дает отклонение 5%, которое, впрочем, мы также считаем допустимым.

Заключение

Результаты исследования позволяют утверждать, что цель исследования достигнута, гипотезы подтверждены.

Гипотеза 1: выраженность определенных ценностных ориентаций в большей степени способствует психологическому благополучию студентов РФ. В частности, наиболее актуализированными ценностными ориентациями студенческой молодежи РФ по показателям «удовлетворенность жизнью», «самооценка», «самоэффективность» и «субъективное счастье» являются:

– для показателя «удовлетворенность жизнью»: Традиции; Безопасность общественная; Конформизм – правила; Благосклонность – забота; Универсализм – забота о природе; Безопасность личная; Благосклонность – чувство долга;

– для показателя «самооценка»: Традиции; Безопасность общественная; Благосклонность – забота; Безопасность личная; Самостоятельность – поступки; Благосклонность – чувство долга; Достижения; Самостоятельность – мысли; Гедонизм;

– для показателя «самоэффективность»: Самостоятельность – поступки; Безопасность общественная; Достижения; Традиции; Благосклонность – забота; Благосклонность – чувство долга; Самостоятельность – мысли; Стимуляция; Универсализм – забота о других; Универсализм – забота о природе; Конформизм – правила; Универсализм – толерантность; Безопасность личная; Гедонизм.

– для показателя «субъективное счастье»: Традиции; Безопасность общественная; Универсализм – забота о природе; Благосклонность – забота; Гедонизм; Конформизм – правила; Стимуляция; Безопасность личная.

Гипотеза 2: диспозиционный оптимизм является одним из ключевых факторов психологического благополучия студентов РФ, оптимистичный

стиль объяснения – наиболее значимый фактор психологического благополучия при сравнении ранговых групп низкой, средней и высокой развитости всех параметров психологического благополучия, включающих показатели «удовлетворенность жизнью», «самооценка», «самоэффективность» и «субъективное счастье».

Результаты данного исследования подтверждают значимость развития практических программ по формированию оптимистичного атрибутивного стиля мышления у молодых россиян. Кроме того, актуализированные ценности «Традиции» и «Безопасность общественная» свидетельствуют о важности развития унифицированного общественного и научного понимания категории «традиционные ценности» как необходимого теоретического базиса для преодоления современных вызовов российскому обществу.

Литература

- Буравлева, Н. А., Атаманова, И. В. (2022). Психологические характеристики деятельности, традиционные ценности и ценности безопасности вузовской молодежи в контексте инновативности. *Сибирский психологический журнал*, 84, 48–69. doi: 10.17223/17267080/84/3
- Бохан, Т. Г., Галажинский, Э. В., Терехина, О. В., Ульянич, А. Л., Богомаз, С. А. (2020). Личностные детерминанты субъективного качества жизни работающей сельской и городской молодежи. *Сибирский психологический журнал*, 77, 68–89. doi: 10.17223/17267080/77/4
- Гордеева, Т. (2007). Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала. *Психологическая диагностика*, 1, 32.
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Осин, Е. Н. (2021). Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(1), 34–55. doi: 10.17323/1813-8918-2021-1-34-55
- Горчакова, О. Ю., Филенко, И. А., Ларионова, А. В. (2024). Образ будущего студенческой молодежи в условиях новых вызовов: реализация базисных ценностей, оптимизм и удовлетворенность жизнью. *Сибирский психологический журнал*, 91, 156–173. doi: 10.17223/17267080/91/9
- Золотарева, А. А. (2020). Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга. *Вестник Омского университета. Сер. Психология*, 2, 52–57. doi: 10.24147/2410-6364.2020.2.52-57
- Инглхарт, Р. (2018). *Культурная эволюция. Как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир*. М.: Мысль.
- Лебедева, Н. М. (2000). Базовые ценности русских на рубеже XXI века. *Психологический журнал*, 21(3), 73–87.
- Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. (ред.) (2009). *Большой психологический словарь*. М.: АСТ; Прайм-Еврознак.
- Нестик, Т. А. (2021). Образ будущего, социальный оптимизм и долгосрочная ориентация россиян: социально-психологический анализ. *Социодиггер*, 2(9(14)), 6–48.
- Одинцова, М. А., Радчикова, Н. П., Козырева, Н. В. (2021). Жизнестойкость и самоактивация молодежи России и Беларуси в транзитивном обществе. *Сибирский психологический журнал*, 79, 168–188. doi: 10.17223/17267080/79/10
- Осин, Е. Н., Леонтьев, Д. А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 1(155), 117–142. doi: 10.14515/monitoring.2020.1.06

- Реан, А. А., Ставцев, А. А., Кузьмин, Р. Г. (2022). Сильные стороны личности в модели VIA как медиатор психологического благополучия в профессиональной деятельности. *Национальный психологический журнал*, 2(46), 25–34. doi: 10.11621/prj.2022.0203
- Реан, А. А., Ставцев, А. А., Шевченко, А. О. (2022). Сильные стороны личности (модель VIA) у педагогов разных поколений. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 12(4), 507–526. doi: 10.21638/spbu16.2022.408
- Реан, А. А., Ставцев, А. А., Кузьмин, Р. Г. (2023). Позитивная психология и педагогика. М.: МПГУ. doi: 10.31862/9785426312647
- Ромек, В. Г., Шварцер, Р., Ерусалем, М. (1996). Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, 7, 71–77.
- Сулакшин, С. (2006). Российский демографический кризис: от диагностики к преодолению. *Власть*, 11, 7–15.
- Филенко, И. А., Богомаз, С. А., Галажинский, Э. В., Буравлёва, Н. А., Левицкая, Т. Е., Халимова, А. А. (2023). Особенности психологического здоровья студенческой молодежи с позиции развития личностных ресурсов: базисных убеждений, жизнестойкости, регуляторно-личностных характеристик. *Сибирский психологический журнал*, 88, 38–63. doi: 10.17223/17267080/88/3
- Шварц, Ш., Бутенко, Т. П., Седова, Д. С., Липатова, А. С. (2012). Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 9(2), 43–70. doi: 10.1007/s1813-89180000079-8-1
- Юревич, А. В., Ушаков, Д. В. (2012). Экспертная оценка динамики психологического состояния российского общества. 1981–2011 гг. *Вестник Российской академии наук*, 82(10), 930–930.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 24.01.2025 г.; повторно 10.02.2025 г.;
принята 07.03.2025 г.

Реан Артур Александрович – заведующий лабораторией психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; председатель Научного совета Российской академии образования по проблемам профилактики агрессии и деструктивного поведения учащихся, академик РАО, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: profrean@yandex.ru

Ставцев Алексей Андреевич – научный сотрудник лаборатории психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, кандидат психологических наук.

E-mail: stavgsev.alex@yandex.ru

Линьков Антон Львович – научный сотрудник лаборатории психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований.

E-mail: tonypsy@yandex.ru

For citation: Rean, A. A., Stavtsev, A. A., Linkov, A. L. (2025). Value Orientations and Optimism as Factors of Psychological Well-Being of Students in the Russian Federation. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 96, 179–199. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/9

Value Orientations and Optimism as Factors of Psychological Well-Being of Students in the Russian Federation

A.A. Rean¹, A.A. Stavtsev¹, A.L. Linkov¹

¹ Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, 9 build., 4, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract

This article explores value orientations and optimism as factors of psychological well-being of Russian students in the context of contemporary times. The social instability of the first half of the 2020s forms a demand from both society and scientific communities to understand the mechanisms of formation and maintenance of psychological well-being of the individual. We consider value orientations and optimism as stable personal constructs that are formed in the process of socialization of the individual and certainly have an impact on psychological well-being. In this study we compared the level of expression of various value orientations and optimism in ranked groups of low, medium and high indicators of life satisfaction, self-esteem, self-efficacy and subjective happiness. For comparison we used the method of assessing the reliability of differences of mean values – Kruskal–Wallis H test, then we compared the average indicators of the level of expression of value orientations and optimism among the representatives of different ranked groups by various indicators, assessed the dynamics of changes in the transition from “unhappy” to “happy” ranked group, and verification of the obtained data by one-factor analysis of variance using Waller-Duncan and Games-Howell criteria. The results show that the level of expression of certain value orientations contributes to a greater extent to the psychological well-being of Russian students, and that optimism is a highly important factor in the psychological well-being of Russian students. The most significant factors among the studied factors revealed by comparing rank groups with low, average and high indicators of life satisfaction, self-esteem, self-efficacy and subjective happiness are: “optimistic style of explanation”; “traditions”; “security-societal”. The least significant value orientations from the studied ones, revealed when comparing rank groups with low, average and high indicators of life satisfaction, self-esteem, self-efficacy and subjective happiness: “conformity-interpersonal”; “humility”; “power-resources”; “power-dominance” and “reputation”.

Keywords: positive psychology; optimism; values; psychological well-being; social adaptation; psychological resilience; socialization

References

- Bokhan, T. G., Galazhinskiy, E. V., Terekhina, O. V., Ulyanich, A. L., & Bogomaz, S. A. (2020). Personal determinants of subjective quality of life of working rural and urban youth. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 77, 68–89. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/77/4
- Buravleva, N. A., & Atamanova, I. V. (2022). Psychological characteristics of activity, traditional values and safety values of university youth in the context of innovativeness. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 84, 48–69. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/84/3
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2024). *Optimism. Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, 4849–4854. doi: 10.1007/978-3-031-17299-1_2018
- de Holanda Coelho, G. L., Hanel, P. H., Monteiro, R. P., Vilar, R., & Gouveia, V. V. (2021). The dark side of human values: How values are related to bright and dark personality traits. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e11. doi: 10.1017/SJP.2020.58

- Dong, Y., & Xu, J. (2022). The role of EFL teachers' optimism and commitment in their work engagement: A theoretical review. *Frontiers in Psychology, 12*, 830402. doi: 10.3389/fpsyg.2021.830402
- Fileiko, I. A., Bogomaz, S. A., Galazhinskiy, E. V., Buravleva, N. A., Levitskaya, T. E., & Khalimova, A. A. (2023). Psychological health of student youth from the standpoint of development of personal resources: basic beliefs, resilience, regulatory-personal characteristics. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology, 88*, 38–63. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/88/3
- Gorchakova, O. Yu., Fileiko, I. A., & Larionova, A. V. (2024). The Image of the Future of Student Youth in the Context of New Challenges: Realization of Basic Values, Optimism and Life Satisfaction. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology, 91*, 156–173. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/91/9
- Gordeeva, T. (2007). Optimisticheskoe myshlenie lichnosti kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Optimistic Thinking of an Individual as a Component of Personal Potential]. *Psikhologicheskaya diagnostika, 1*, 32.
- Gordeeva, T., Sheldon, K., & Sychev, O. (2020). Linking academic performance to optimistic attributional style: Attributions following positive events matter most. *European Journal of Psychology of Education, 35*, 21–48. doi: 10.1007/s10212-019-00414-y
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2021). Diagnostika dispozitsionnogo op-timizma, validnost' i nadezhnost' oprosnika TDO-P [Diagnostics of Dispositional Optimism, Validity and Reliability of the TDO-P Questionnaire]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki, 18*(1), 34–55. doi: 10.17323/1813-8918-2021-1-34-55
- Inglehart, R. (2018). *Kul'turnaya evolyutsiya. Kak izmenyayutsya chelovecheskie motivatsii i kak eto menyaet mir* [Cultural evolution. How human motivations change and how this changes the world]. Moscow: Mysl'.
- Kaasa, A., & Welzel, C. (2023). Elements of Schwartz's Model in the WVS: How Do They Relate to Other Cultural Models? *Cross-Cultural Research, 57*(5), 431–471. doi: 10.1177/1069397123111797
- Lebedeva, N. M. (2000). Bazovye tsennosti russkikh na rubezhe XXI veka [Basic values of Russians at the turn of the 21st century]. *Psikhologicheskij zhurnal, 21*(3), 73–87.
- Loftus, T. J., Filiberto, A. C., Rosenthal, M. D., Arnaoutakis, G. J., Sarosi Jr, G. A., Dimick, J. B., & Upchurch Jr, G. R. (2020). Performance advantages for grit and optimism. *The American Journal of Surgery, 220*(1), 10–18. doi: 10.1016/j.amjsurg.2020.01.057
- Meshcheryakov, B. G., & Zinchenko, V. P. (Eds.) (2009). *Bol'shoy psikhologicheskij slovar'* [Big psychological dictionary]. Moscow: AST; Praym-Evroznak.
- Nestik, T. A. (2021). Obraz budushchego, sotsial'nyy optimizm i dolgosrochnaya orientatsiya rossiyan: sotsial'no-psikhologicheskij analiz [The image of the future, social optimism and long-term orientation of Russians: a socio-psychological analysis]. *Sotsiodigger, 2*(9(14)), 6–48.
- Odintsova, M. A., Radchikova, N. P., & Kozyreva, N. V. (2021). Resilience and self-activation of young people in Russia and Belarus in a transitional society. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology, 79*, 168–188. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/79/10
- Osin, E. N., & Leontiev, D. A. (2020). Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyy analiz [Brief Russian-language scales for diagnosing subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny, 1*(155), 117–142. doi: 10.14515/monitoring.2020.1.06
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A., & Kuzmin, R. G. (2022). Sil'nye storony lichnosti v modeli VIA kak mediator psikhologicheskogo blagopoluchiya v professional'noy deyatel'nosti [Personality strengths in the VIA model as a mediator of psychological well-being in

- professional activity]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal*, 2(46), 25–34. doi: 10.11621/npj.2022.0203
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A., & Kuzmin, R. G. (2023). *Pozitivnaya psikhologiya i pedagogika* [Positive Psychology and Pedagogy]. Moscow: Moscow State Pedagogical University. doi: 10.31862/9785426312647
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A., & Shevchenko, A. O. (2022). Sil'nye storony lichnosti (model' VIA) u pedagogov raznykh pokoleniy [Personality strengths (VIA model) in teachers of different generations]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya*, 12(4), 507–526. doi: 10.21638/spbu16.2022.408
- Rincon Uribe, F. A., Neira Espejo, C. A., & Pedrosa, J. D. S. (2022). The role of optimism in adolescent mental health: A systematic review. *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 815–845. doi: 10.1007/s10902-021-00425-x
- Romek, V. G., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1996). Russkaya versiya shkaly obshchey sa-moeffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [Russian version of the general self-efficacy scale of R. Schwarzer and M. Jerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya*, 7, 71–77.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2022). Personal values across cultures. *Annual Review of Psychology*, 73(1), 517–546. doi: 10.1146/annurev-psych-020821-125100
- Sauder, D. C., & DeMars, C. E. (2019). An updated recommendation for multiple comparisons. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(1), 26–44. doi: 10.1177/2515245918808784
- Scheier, M. F., Swanson, J. D., Barlow, M. A., Greenhouse, J. B., Wrosch, C., & Tindle, H. A. (2021). Optimism versus pessimism as predictors of physical health: A comprehensive reanalysis of dispositional optimism research. *American Psychologist*, 76(3), 529. doi: 10.1037/amp0000666
- Schwartz, S. H. (2017). The refined theory of basic values. In S. Roccas & L. Sagiv (Eds.), *Values and Behavior* (pp. 51–72). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-56352-7_3
- Schwartz, Sh., Butenko, T. P., Sedova, D. S., & Lipatova, A. S. (2012). Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostey: primeneniye v Rossii [A refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki*, 9(2), 43–70. doi: 10.1007/s1813-8918000079-8-1
- Schwartz, S. H., & Cieciuch, J. (2022). Measuring the refined theory of individual values in 49 cultural groups: Psychometrics of the revised portrait value questionnaire. *Assessment*, 29(5), 1005–1019. doi: 10.1177/1073191121998760
- Shanahan, M. L., Fischer, I. C., Hirsh, A. T., Stewart, J. C., & Rand, K. L. (2021). Hope, optimism, and clinical pain: A meta-analysis. *Annals of Behavioral Medicine*, 55(9), 815–832. doi: 10.1093/abm/kaab001
- Sloane, K. L., Kasner, S. E., Favilla, C. G., Rothstein, A., Witsch, J., Hamilton, R. H., & Schneider, A. L. (2023). Always Look on the Bright Side: Associations of Optimism with Functional Outcomes After Stroke. *Journal of the American Heart Association*, 12(5), e027959. doi: 10.1161/JAHA.122.027959
- Sulakshin, C. (2006). Rossiyskiy demograficheskiy krizis: ot diagnostiki k preodoleniyu [Russian demographic crisis: from diagnostics to overcoming]. *Vlast'*, 11, 7–15.
- Ucar, G. K., Malatyali, M. K., Planali, G. Ö., & Kanik, B. (2023). Personality and pro-environmental engagements: The role of the Dark Triad, the Light Triad, and value orientations. *Personality and Individual Differences*, 203, 112036. doi: 10.1016/j.paid.2022.112036
- Yurevich, A. V., & Ushakov, D. V. (2012). Ekspertnaya otsenka dinamiki psikhologicheskogo sostoyaniya rossiyskogo obshchestva. 1981–2011 gg. [Expert assessment of the dynamics of the psychological state of Russian society. 1981–2011]. *Vestnik Rossiyskoy akademii nauk*, 82(10), 930–930.
- Zolotareva, A. A. (2020). Validnost' i nadezhnost' russkoyazychnoy versii shkaly samoootsenki M. Rozenberga [Validity and reliability of the Russian-language version of M. Rosen-

berg's self-esteem scale]. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser. Psikhologiya*, 2, 52–57. doi: 10.24147/2410-6364.2020.2.52-57

*Received 24.01.2025; Revised 10.02.2025;
Accepted 07.03.2025*

Arthur A. Rean – Head of the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Chairman of the Scientific Council of the Russian Academy of Education on the Prevention of Aggression and Destructive Behavior of Students. Academician of the Russian Academy of Education, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: profrean@yandex.ru

Aleksey A. Stavtsev – Research Fellow at the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: stavtsev.alex@yandex.ru

Anton L. Linkov — Research Fellow at the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research.

E-mail: tonypsy@yandex.ru

УДК 159.9.07

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И / ИЛИ ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ¹

С.В. Котовская¹, Н.Л. Захарова¹, Л.Ю. Беленкова¹

1 Российский государственный университет социальных технологий, Россия, 107150, Москва, ул. Лосиноостровская, 49

Резюме

Актуальность. Исследование обусловлено необходимостью выявления закономерностей развития жизнеспособности и психологического благополучия студентов с инвалидностью и / или ОВЗ для разработки стратегии повышения личностного потенциала и ресурсов семьи при преодолении сложных жизненных ситуаций. **Цель** исследования – определение значимых компонент детско-родительских отношений, детерминирующих формирование и развитие жизнеспособности и психологического благополучия студентов с недостаточностью развития физических функций организма. **Выборка.** В исследовании приняли участие студенты разных факультетов ФГБОУ ИВО «РГУ СоцТех» из полных семей ($n = 108$; 32,3% юношей, 67,7% девушек; средний возраст $20,9 \pm 1,9$; у 57,7% диагностирована инвалидность и / или ОВЗ). **Методы.** Эмпирические данные были собраны с помощью опросников: «Психологическое благополучие» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко; «Жизнеспособность человека» А.В. Махнача; «Шкала субъективного благополучия» в адаптации А.А. Рукавишника, М.В. Соколовой; методики «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте – родитель глазами подростка». **Результаты.** Выявлены различия детско-родительских отношений у студентов в зависимости от наличия или отсутствия инвалидности и / или ОВЗ, выраженные в следующих поведенческих паттернах матери: контролирующие и оценочные действия, поддерживающая практика, организующее поведение. Определены связи между психологическим благополучием, эмоциональной поддержкой матери и особенностями отношений с отцом. Выявлена совокупность значимых компонентов детско-родительских отношений, определяющих развитие жизнеспособности. Согласно эмпирическим данным, психологическое благополучие обеспечивается развитием следующих трех факторов: материнско-детские отношения: эмоционально-оценочный аспект, материнско-детские отношения: прагматический аспект, отцовско-детские отношения: эмоционально-оценочный аспект. Для развития жизнеспособности значимы отношения с отцом и матерью эмоционально-оценочной и прагматической модальности, фактор «отношения между супругами».

Ключевые слова: психологическое благополучие; жизнеспособность; эмоциональные отношения; студент; отец; мать; контроль; автономность

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания (шифр FSMN-2023-0007) на тему «Разработка механизмов здоровьесбережения и социального благополучия лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья как фактор стабильности в условиях новой реальности».

Введение

Исследование детско-родительских отношений связано с разработкой проблем психического здоровья, качества жизни, жизнестойкости и жизнеспособности, психологической безопасности и благополучия личности. Исследование специфики детско-родительских отношений студентов с инвалидностью и / или ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует определения значимых компонентов структуры рассматриваемых отношений как определяющих в развитии способности личности использовать внутренние и внешние ресурсы для совладания с трудностями и активной адаптации к различным условиям жизнедеятельности. Обращение к проблеме роли детско-родительских отношений в психологическом благополучии и формировании жизнеспособности личности с инвалидностью и / или ОВЗ является чрезвычайно значимой в контексте повышения качества психологического сопровождения молодежи.

Вопрос о значимости отношений между детьми и родителями в организации и содержании жизненного пространства личности является широко обсуждаемым в науке и практике. Общеизвестным является факт влияния семьи на психологическое, эмоциональное и социальное развитие человека. Отечественные и зарубежные ученые едины в признании семейных отношений как определяющих в личностном становлении, формировании и развитии жизнеспособности, психическом здоровье детей (Одинцова, Гусарова, Айсмонтас, 2020; Колесов, Архиповская, 2024; Thomas, Liu, Umberson, 2017; Sun, Harris, Vazire, 2020; Theran, 2024). Не вызывают сомнения факты влияния детско-родительских отношений на успешность учебно-профессиональной адаптации личности студента (Светоносова, Кукуляр, Волченко, 2022), связи семейных отношений и психологического благополучия (Sinha, 2024), жизненных ценностей (Sutherland, Thompson, Flynn, Hastings, 2025), родительского общения и психологического благополучия детей и подростков (Ермолаева, Смирнова, 2020). Вместе с тем необходимо констатировать, что ряд вопросов, связанных с ролью детско-родительских отношений в формировании психологического благополучия и жизнеспособности юношей и девушек, остается недостаточно разработанным. Существуют ли различия детско-родительских отношений и жизнеспособности у лиц с инвалидностью и / или ОВЗ и условно здоровых юношей и девушек? Каковы особенности детско-родительских отношений у студентов с инвалидностью и / или ОВЗ с различным уровнем психологического благополучия? Каковы модальность и компонентный состав факторов детско-родительских отношений, воздействующих на жизнеспособность и психологическое благополучие студентов с инвалидностью и / или ОВЗ? Наше исследование позволяет восполнить этот пробел.

Методологическими основаниями исследования явились концептуальные положения Л.С. Выготского о роли социальной деятельности в психическом развитии ребенка (Выготский, 2005), положения А.В. Петровского (2012), постулирующие самоопределение и самодетерминацию личности посред-

ством социального взаимодействия. Методология исследования роли детско-родительских отношений в формировании адаптационных механизмов, в том числе жизнеспособности личности, с необходимостью требует обращения к положениям о системе взаимосвязанных состояний, характеризующих семейные отношения, определяемым теорией Боуэна. Ключевым понятием этой теории является дифференциация самости и эмоционального слияния, оно относится к способности человека отличать себя от семьи на личном и интеллектуальном уровнях. Дифференциация себя – это способность индивида функционировать автономно, делать самостоятельный выбор, но оставаться эмоционально связанными со значимыми отношениями (Bowen, 1978).

Теоретические основания нашего исследования заложены в работах, раскрывающих особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития, сущность и механизмы жизнеспособности и психологического благополучия личности. Так, интерпретация эмпирических данных может быть проведена с учетом типов взаимоотношений, характеристики которых, согласно Л.И. Солнцевой и С.М. Хорош (2003), определяют наличие или отсутствие произвольности функций, деструктивных форм проявления характерологических качеств, особенности эмоционального развития у детей с нарушениями развития. Важным выводом является положение Г.А. Мишиной (2007) о том, что проблема психофизического статуса ребенка тесно связана с неспособностью родителей к организации детско-родительского сотрудничества. В работе А.Е. Личко (2007) используется понятие «негармоничная семья», сущность которого определяется негативным воздействием на личностное становление ребенка с ОВЗ. В ряде исследований подчеркивается детерминация патологического фактора психологическими особенностями родителей (Топеха, 2013; Мальцева, 2020; Contrera, Thomas, Liu, Umberson, 2024;). Очевидно, что контекстной доминантой множества исследований детско-родительских отношений в семьях с ребенком с ОВЗ является деструктивное воздействие. Для нас в большей степени важным является определение факторов, способствующих появлению позитивных личностных новообразований молодых лиц с инвалидностью и / или ОВЗ, обусловленных детско-родительскими отношениями. В этом контексте теоретическими основаниями нашего исследования являются работы отечественных и зарубежных ученых, определяющих сущность и детерминацию жизнеспособности и психологического благополучия личности.

Следуя логике А.В. Махнач (2016), который подчеркивает развивающийся характер жизнеспособности как способности к преодолению, развитию ресурсов, восстановлению, мы рассматриваем семью как ресурс развития жизнеспособности личности, социально-психологическую систему, одним из результирующих показателей функционирования которой является жизнеспособность членов семьи. Подтверждение нашему тезису мы находим в работах Т.Л. Крюковой, А.И. Лактионой, Е.А. Рьльской, Е.А. Петровой и др. В частности, Е.А. Петрова и Т.Л. Крюкова определяют систему

семейных ценностей, организационные паттерны и коммуникативные процессы семьи как ресурсные компоненты ее жизнеспособности. Смеем утверждать, что результатом деятельности членов семьи, направленной на формирование позитивных жизненных установок, коммуникативный потенциал, развитие способностей конструктивно взаимодействовать, является высокий уровень жизнеспособности каждого из существующих в этих условиях (Крюкова, Петрова, 2006).

А.И. Лагиной (2013) получены данные, доказывающие влияние жизнеспособности на социальную адаптацию подростков. Исследование автора инициирует внимание читателя к разрешению вопроса о взаимной детерминации личностного потенциала и жизнеспособности. С одной стороны, жизнеспособность – это детерминант развития личности, ее успешной адаптации, социализации, с другой стороны, развитые когнитивные функции, эмоциональная, волевая сферы, саморегуляция и тому подобное активно включены в процесс формирования и развития жизнеспособности.

На наш взгляд, являются оправданными попытки исследователей провести связь между жизнеспособностью и нравственными и духовными основами личности, формируемыми в семье (Рыльская, 2009; Куклина, 2011). Данное направление исследований является продолжением философской концепции жизнеспособности цивилизации, постулирующей возможность развития при условии цели «образа светлого будущего» (Кара-Мурза, 2010), «духовного начала во всех видах человеческой деятельности» (Уколова, 1991). Однако вопрос о взаимосвязях нравственного выбора, духовной компоненты личности, жизнеспособности семьи и личности остается малоизученным и является, по нашему мнению, чрезвычайно актуальным в современных условиях полимодальности формирования мировоззрения.

Роль детско-родительских отношений в психологическом благополучии детей и ее изменения по мере взросления ребенка сегодня подтверждаются эмпирическими данными множества отечественных и зарубежных исследований. При этом выводы о роли каждого из родителей разнятся. Так, авторы утверждают, что, согласно данным современных исследований, отношения с матерями оказывают более значимое воздействие на психологическое благополучие подростков, чем с отцами (Ермолаева, Смирнова, 2020). При этом анализ работ, проведенных А. Sinha (2024), показывает значимость роли отца в семейной динамике и сохранении психического здоровья человека и его психологического благополучия. В исследовании А.Ю. Маленовой, Ю.В. Потаповой (2018) предпринята попытка коррелировать психологическое благополучие и явление сепарации взрослеющих детей, а в работе Д.В. Лубовского и Н.С. Миловой (2020) – психологическое благополучие и семейное обучение. Д.В. Меркурьев (2023) обращается к проблеме личностного фактора психологического благополучия и на основе данных проведенного эмпирического исследования утверждает, что развитие данного психологического феномена зависит от уверенности в себе и адекватной самооценки личности, формируемой в детско-родительских

отношениях. С.В. Тюлюпо, Г.С. Чемерской и Б.А. Дашиева (2023), занимаясь изучением благополучия подростков в разных географических и инфраструктурных населенных пунктах (сельских и малых городских субпопуляциях), заключают, что фактор социальной структуры является высоко значимым в формировании психологического благополучия подростков. Такое разнообразие данных свидетельствует о различиях методологических позиций и методического инструментария, применяемых исследователями, что приводит к эклектичности взглядов, а игнорирование факта многокомпонентности, системности и динамики детско-родительских отношений не позволяет определить закономерности формирования и развития психологического благополучия членов семьи.

По нашему мнению, корреляционный, факторный и сравнительный анализ данных о множестве составляющих детско-родительских отношений, а также об актуальном уровне развития рассматриваемых психологических образований у юношей и девушек позволяет с большой долей достоверности определить роль каждого из родителей в формировании, поддержании и сохранении благополучия и жизнеспособности студенческой молодежи с инвалидностью и / или ОВЗ.

Цель исследования – определить значимые компоненты детско-родительских отношений, детерминирующих формирование и развитие жизнеспособности и психологического благополучия студентов с недостаточностью развития физических функций организма.

Методы и выборка исследования

В исследовании приняли участие студенты разных факультетов ФГБОУ ИВО «РГУ СоцТех» (психологического, экономического, цифровых технологий, иностранных языков) из полных семей ($n = 108$; 32,3% юношей, 67,7% девушек; средний возраст $20,9 \pm 1,9$; у 57,7% диагностирована инвалидность и / или ОВЗ). Сбор данных осуществлялся с помощью опросника «Психологическое благополучие» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко; опросника «Жизнеспособность человека» А.В. Махнача; опросника «Шкала субъективного благополучия» в адаптации А.А. Рукавишниковой, М.В. Соколовой; методики «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте – родитель глазами подростка».

Для реализации цели работы все респонденты были разделены на три блока исследования разных критериев сравнения (наличие / отсутствие инвалидности и / или ОВЗ; уровень благополучия; уровень жизнеспособности).

Первый блок сравнения по критерию «наличие / отсутствие инвалидности и / или ОВЗ» включал две группы:

1-я группа – наличие инвалидности и / или ОВЗ ($n = 48$; 75,0% женского пола, 25,0% мужского пола);

2-я группа – условно здоровые респонденты ($n = 60$; 60% женского пола, 40% мужского пола).

Второй блок сравнения по критерию уровня благополучия объединял две группы:

1-я группа – низкий уровень благополучия ($n = 64$; 50,0% с инвалидностью и / или ОВЗ; 56,3% женского пола, 43,6% мужского пола);

2-я группа – высокий уровень благополучия ($n = 44$; 63,6% с инвалидностью и / или ОВЗ; 81,8% женского пола, 18,2% мужского пола).

Третий блок сравнения по уровню жизнеспособности содержал две группы:

1-я группа – низкий уровень жизнеспособности ($n = 52$; 58,3% с инвалидностью и / или ОВЗ; 58,3% женского пола, 41,7% мужского пола);

2-я группа – высокий уровень жизнеспособности ($n = 56$; 64,3% с инвалидностью и / или ОВЗ; 78,6% женского пола, 21,4% мужского пола).

Собранные первичные эмпирические данные подвергались статистической обработке с использованием программы SPSS 23.0. С целью определения компонентов детско-родительских отношений, влияющих на жизнеспособность и психологическое благополучие, применялся факторный анализ (метод главных компонент). Наличие значимых различий выявлялось с применением непараметрического U-критерия Манна–Уитни для двух независимых групп. Наличие взаимосвязи устанавливалось на основе р-критерия Спирмена. Результаты представлены в виде медианы, 25 и 75 квартилей (Md (Q1; Q3)), значимыми признавались при $p \leq 0,05$.

Результаты исследования

Анализ особенностей взаимодействия с родителями у лиц с наличием инвалидности и / или ОВЗ позволил установить, что наиболее значимые отношения у респондентов сложились с матерью. Обучающиеся указывают на наличие более гармоничных и конструктивных семейных отношений (табл. 1).

Таблица 1

Особенности детско-родительских отношений лиц с инвалидностью и / или ОВЗ

№	Шкалы	Группа лиц с инвалидностью и / или ОВЗ	Группа условно здоровых лиц
1	Особенности детско-родительских отношений	69,5 (49,5; 73,8) *	55,0 (0,0; 70,0)
2	Передача ответственности ребенку со стороны матери	24,0 (18,8; 26,0)*	21,0 (0,0; 20,0)
3	Контроль со стороны матери	79,0 (70,5; 86,5)*	73,0 (0,0; 79,9)
4	Сомнение матери в верности воспитательных усилий	19,0 (13,0; 24,0)*	14,0 (0,0; 20,0)
5	Удовлетворенность матери взаимоотношениями с супругом	19,0 (16,2; 22,3)*	12,0 (0,0; 15,0)
6	Удовлетворение потребностей подростка матерью	39,5 (28,3; 45,5)*	27,0 (0,0; 36,0)
7	Доброжелательность к супругу	8,5 (7,0; 12,0)*	6,0 (0,0; 8,0)

Примечание. * – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$

Обучающиеся с инвалидностью и / или ОВЗ считают, что им предоставляется больше автономности, мать более внимательна к их чувствам и состояниям, в большей степени демонстрирует внимание и любовь, удовлетворяет их потребности. В целом эмоциональная связь с матерью у данной группы студентов более тесная по сравнению с условно здоровыми обучающимися. По мнению респондентов этой группы, матери не уверены в правильности воспитательных усилий. При этом они удовлетворены семейными взаимоотношениями. Респонденты без инвалидности и / или ОВЗ отмечают меньшее количество требований со стороны матери, они считают, что мать мало осведомлена об интересах сына / дочери, указывают на отсутствие властных установок родителя.

Значимых различий по уровню и компонентам жизнеспособности, психологического и субъективного благополучия в исследуемых группах не выявлено.

При изучении особенностей детско-родительских отношений в зависимости от уровня психологического благополучия установлено, что в этом случае значимы отношения с отцом и матерью (табл. 2).

Таблица 2

Особенности детско-родительских отношений у студентов с различным уровнем психологического благополучия

№	Шкалы	Низкий уровень благополучия	Высокий уровень благополучия
1	Качество эмоциональной связи между матерью и подростком	14,5(0,00;18,75)*	18,0 (17,0; 25,0)
2	Особенности эмоциональных отношений матери и подростка	46,5(0,0; 67;7)*	70,0 (55,0; 74,0)
3	Совместное и равноправное выполнение заданий с матерью	14,5(0,0; 23,5)*	22,0 (21,0; 36,0)
4	Контроль со стороны матери	16,0(0,0; 19,5)*	18,0 (18,0; 22,0)
5	Противоречивости / непротиворечивости отношений	6,0 (0,0;9,0)*	9,0 (8,0; 12,0)
6	Качество удовлетворения потребностей подростка	26,5 (0,0;41,0)*	36,0 (29,0;46,0)
7	Качество отношений с супругом	9,0 (0,0; 18,0)*	18,0 (19,0; 21,0)
8	Враждебность по отношению к супругу	15,5 (0,0; 19,0)*	20,0 (18,0; 21,0)
9	Удовлетворенность отношениями в семье	7,0 (0,0; 11,0)*	12,0 (9,0; 13,0)
10	Принятие отцом	13,5 (0,0; 23,0)*	22,0 (17,0; 24,0)
11	Эмоциональная дистанция с отцом	17,0 (2,5; 23,6)*	26,0 (22,0; 27,0)
12	Эмоциональные отношения с отцом	49,0 (7,3; 15,8)*	65,0 (57,0; 80,0)
13	Помощь в принятии решений со стороны отца	12,5 (2,0; 17,8)*	17,0 (15,0; 18,0)
14	Качество удовлетворения потребностей подростка отцом	15,5 (2,3; 24,0)*	25,0 (18,0; 28,0)

Примечание. * – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$

Для формирования психологического благополучия значимо качество эмоциональной связи, демонстрация любви и внимания, понимание чувств и состояний, удовлетворение потребностей ребенка со стороны обоих ро-

дителей. Важным является оказание отцом помощи в принятии решений, мать играет бóльшую роль в процессе совместного и равноправного выполнения заданий.

Значимых различий разных групп респондентов в уровне субъективного благополучия и жизнеспособности не установлено.

Следующим этапом было проведение факторного анализа (метод главных компонент) по четырем выборкам: студенты с высоким уровнем психологического благополучия (табл. 3); студенты с низким уровнем психологического благополучия (табл. 4); студенты с высоким уровнем жизнеспособности (табл. 5); студенты с низким уровнем жизнеспособности (табл. 6). Значимые показатели отмечены полужирным курсивом.

В группе студентов с высоким уровнем психологического благополучия было выявлено два фактора (табл. 3).

Таблица 3

Расчет факторного анализа для выборки испытуемых с высоким уровнем психологического благополучия

Шкалы	Компоненты	
	1	2
Качество эмоциональной связи с матерью	0,523	0,071
Качество и количество оценочных воздействий со стороны матери	0,534	0,112
Непротиворечивость отношений с матерью	0,588	0,315
Удовлетворенность отношениями с матерью	0,563	0,026
Качество эмоциональной связи с матерью	0,541	0,351
Принятие отцом	0,138	0,532
Эмоциональные отношения с отцом	0,312	0,687
Понимание отцом чувств и состояний ребенка	0,214	0,543
<i>Примечание.</i> Полужирным шрифтом выделены критерии, анализируемые в статье		

Фактор 1 имеет положительную корреляцию с показателями: качество эмоциональной связи с матерью; качество и количество оценочных воздействий со стороны матери; непротиворечивость отношений с матерью; удовлетворенность отношениями с матерью. Данный фактор можно определить как «Материнско-детские отношения: эмоционально-оценочный аспект».

Фактор 2 имеет положительную корреляцию с показателями: принятие отцом, эмоциональные отношения с отцом. Данный фактор можно определить как «Отцовско-детские отношения: эмоционально-оценочный аспект».

В группе студентов с низким уровнем психологического благополучия было выявлено три фактора (табл. 4).

Фактор 1 имеет положительную корреляцию с показателями: качество эмоциональной связи с матерью, качество и количество оценочных воздействий со стороны матери. Фактор «Материнско-детские отношения: эмоционально-оценочный аспект», зафиксированный у студентов с высоким уровнем психологического благополучия, повторяется, однако его компонентный состав изменен: сократилось количество компонентов.

**Расчет факторного анализа для выборки испытуемых
с низким уровнем психологического благополучия**

Шкалы	Компоненты		
	1	2	3
Качество эмоциональной связи с матерью	0,523	0,071	0,346
Качество и количество оценочных воздействий со стороны матери	0,534	0,112	0,091
Совместное и равноправное выполнение заданий с матерью	0,024	0,563	-0,258
Контроль со стороны матери	0,210	0,541	0,069
Полнота и непрерываемость роли матери	0,113	0,532	0,231
Качество удовлетворения потребностей матерью	0,031	0,499	0,376
Принятие отцом	0,123	0,321	-0,643
Эмоциональные отношения с отцом	0,061	0,022	0,483
<i>Примечание.</i> Полу жирным шрифтом выделены критерии, анализируемые в статье			

Фактор 2 имеет положительную корреляцию с показателями: совместное и равноправное выполнение заданий с матерью, контроль со стороны матери, полнота и непрерываемость роли матери, качество удовлетворения потребностей матерью. Данный фактор можно определить как «Материнско-детские отношения: прагматический аспект».

Фактор 3 включает два компонента: принятие отцом, эмоциональные отношения с отцом. Как и в предыдущем случае, повторяется фактор «Отцовско-детские отношения: эмоционально-оценочный аспект».

В группе студентов с высоким уровнем жизнеспособности получено пять факторов (табл. 5).

**Расчет факторного анализа для выборки испытуемых
с высоким уровнем жизнеспособности**

Шкалы	Компоненты				
	1	2	3	4	5
Качество эмоциональной связи с матерью	0,523	0,071	0,346	0,104	0,024
Удовлетворенность отношениями с матерью	0,534	0,112	0,091	0,351	0,325
Особенности эмоциональных отношений матери	0,588	0,280	-0,354	-0,301	0,023
Совместное и равноправное выполнение заданий с матерью	0,024	0,563	-0,258	-0,02	0,114
Контроль со стороны матери	0,371	0,641	0,069	0,141	0,153
Качество отношений с супругом	0,181	0,287	0,652	0,344	0,365
Враждебность по отношению к супругу	-0,187	0,176	-0,684	0,275	0,135
Принятие отцом	0,132	0,314	0,020	0,513	0,386
Эмоциональные отношения с отцом	0,160	0,263	0,318	0,618	0,044
Демонстрация отцом любви и внимания	0,334	0,318	0,214	0,652	0,175
Понимание отцом чувств и состояний ребенка	0,325	0,279	0,361	0,465	0,132
Помощь в принятии решений со стороны отца	0,125	0,176	0,294	0,275	0,643
Качество удовлетворения потребностей подростка отцом	0,211	0,146	0,315	0,294	0,483
<i>Примечание.</i> Полу жирным шрифтом выделены критерии, анализируемые в статье					

Фактор 1 «Материнско-детские отношения: эмоционально-оценочный аспект» включает три компонента, характеризующих эмоциональную составляющую отношений между студентом и его матерью: качество эмоциональной связи с матерью, удовлетворенность отношениями с матерью, особенности эмоциональных отношений матери. Содержательная наполняемость фактора здесь ниже по сравнению с фактором 1 в группе студентов с высоким уровнем психологического благополучия, отсутствует компонент, характеризующий оценочную сторону отношений матери.

Фактор 2 «Материнско-детские отношения: прагматический аспект» включает два компонента: совместное и равноправное выполнение заданий с матерью, контроль со стороны матери. В отличие от аналогичного фактора в группе студентов с низким уровнем психологического благополучия, здесь данный фактор имеет меньшее количество компонентов.

Фактор 3 «Отношения между супругами» представлен двумя компонентами: качеством отношений с супругом; враждебность по отношению к супругу. При этом со вторым компонентом выявлена отрицательная связь.

Фактор 4 «Отцовско-детские отношения: эмоционально-оценочный аспект» по сравнению с предыдущей группой, где наличествуют принятие и эмоциональные отношения с отцом, наполняется двумя компонентами: демонстрация отцом любви и внимания, понимание отцом чувств и состояний ребенка.

Фактор 5 «Отцовско-детские отношения: прагматический аспект» включает два фактора: помощь в принятии решений со стороны отца, качество удовлетворения потребностей подростка отцом.

В группе студентов с низким уровнем жизнеспособности выявлено, как и в предыдущей группе, пять факторов. Однако наблюдаются различия в их содержательном наполнении и количественной характеристике (табл. 6).

Фактор 1 «Материнско-детские отношения: эмоционально-оценочный аспект» представлен двумя компонентами: удовлетворенностью отношениями с матерью, особенностями эмоциональных отношений матери. Количество компонентов совпадает с результатами, полученными при анализе фактора у студентов с низким уровнем психологического благополучия. Однако в данном случае большую силу имеет эмоциональная составляющая отношений, чем оценочная.

Фактор 2 «Материнско-детские отношения: прагматический аспект» включает два компонента: качество удовлетворения потребностей матери, контроль со стороны матери. По сравнению со студентами с высоким уровнем жизнеспособности здесь отсутствует компонент «Совместное и равноправное выполнение заданий с матерью».

Фактор 3 «Отношения между супругами» представлен двумя компонентами: качеством отношений с супругом, удовлетворенностью отношениями матери с супругом. При этом со вторым компонентом выявлена отрицательная связь.

Фактор 4 «Отцовско-детские отношения: эмоционально-оценочный аспект» включает два компонента: демонстрацию отцом любви и внимания,

понимание отцом чувств и состояний ребенка. Содержание компонентов полностью совпадает с фактором 4, представленным в группе с высоким уровнем жизнеспособности.

Таблица 6

Расчет факторного анализа для выборки испытуемых с низким уровнем жизнеспособности

Шкалы	Компоненты				
	1	2	3	4	5
Удовлетворенность отношениями с матерью	0,671	0,182	0,255	0,143	0,231
Особенности эмоциональных отношений матери	0,578	0,165	0,189	0,332	0,361
Качество удовлетворения потребностей матерью	0,024	0,546	0,037	0,132	0,031
Контроль со стороны матери	0,036	0,582	0,320	0,125	0,321
Качество отношений с супругом	0,046	0,186	0,563	0,042	0,122
Удовлетворенность отношениями матери с супругом	0,102	0,326	-0,614	0,207	0,238
Демонстрация отцом любви и внимания	0,164	0,183	0,154	0,547	0,175
Понимание отцом чувств и состояний ребенка	0,021	0,238	0,332	0,561	0,168
Помощь в принятии решений со стороны отца	0,315	0,327	0,286	0,172	-0,459
Осведомленность отца о делах и интересах подростка	0,152	0,347	0,326	0,281	-0,501
Качество удовлетворения потребностей подростка отцом	0,314	0,218	0,325	0,322	0,624
Особенности общения и взаимодействия с отцом	0,181	0,212	0,287	0,330	0,492

Примечание. Полужирным шрифтом выделены критерии, анализируемые в статье

Фактор 5 «Отцовско-детские отношения: прагматический аспект» в этой группе представлен наибольшим количеством компонентов: помощь в принятии решений со стороны отца, осведомленность отца о делах и интересах подростка, качество удовлетворения потребностей подростка отцом, особенности общения и взаимодействия с отцом. При этом два компонента имеют отрицательную связь.

Таким образом, выявлены различия факторов в их содержательном и количественном наполнении у студентов с инвалидностью и / или ОВЗ, имеющих разный уровень психологического благополучия и жизнеспособности. Данные различия подтверждаются изменением качества и количества корреляционных связей между показателями детско-родительских отношений и уровнем психологического благополучия и жизнеспособности.

Обсуждение результатов исследования

Формированию и развитию жизнеспособности студента с инвалидностью и / или ОВЗ способствуют следующие условия: эмоциональная связь с обоими родителями, позитивные отношения между супругами, наличие контролирующей функции со стороны матери при одновременном наличии сотрудничества между матерью и сыном или дочерью, действенная помощь со стороны отца. Барьерами развития жизнеспособности выступают трудности во взаимодействии с отцом, проявляющиеся в отсутствии

помощи отца в решении вопросов сына или дочери, эмоциональной дистанции отца, отсутствии у него интереса к проблемам своего ребенка.

Для формирования психологического благополучия высоко значимы эмоциональные отношения с матерью и отцом. Препятствуют психологическому благополучию такие условия, как доминирование прагматического отношения ребенка к матери, представленного установками студента на утилитарно-прагматическое взаимодействие с матерью. Важно, что юношей или девушкой с инвалидностью и / или ОВЗ признается ведущая роль матери в контроле, оценке, поддержке и организации их жизненного пространства. Это значимо отличает их от условно здоровых студентов, которые в меньшей степени признают легитимность контроля со стороны родителей. Согласно исследованиям зарубежных авторов, сфера поведения юношей и девушек, подлежащая родительскому контролю, включает в себя нормативность поведения (например, употребление психоактивных веществ), ожидания родителей относительно академической успеваемости, романтические отношения (Darling, Cumsille, Alampay, 2005). Несомненно, необходим дифференцированный подход при определении контролирующей функции родителей. Здесь мы вынуждены констатировать недостаток исследований, позволяющих конкретизировать отношение студентов с инвалидностью и / или ОВЗ к внешнему контролю.

С учетом анализа выраженности компонентов «контроль со стороны матери», «полнота и непререкаемость роли матери» актуальным является вопрос о соотношении значимой для данного возраста испытуемых личностной автономии, самостоятельности и признания контролирующей функции матери. По всей видимости, речь идет о склонности личности в подростковом и юношеском возрасте включать в образ собственной автономии взаимозависимые отношения, при которых принимаются во внимание желания и ожидания родителей или других взрослых (Darling, Cumsille, Alampay, 2005).

Зарубежными авторами представлены данные, свидетельствующие о возможности развития «благоприятного образа автономии», при котором существуют и тесные эмоциональные связи с родителями, и способность самостоятельно принимать решения. Исследователи утверждают, что именно такое содержание автономии является наиболее эффективным в процессе социализации личности (Alonso-Stuyck, González, Thomas, Liu, Umberson, 2018; Ferreres, 2018). Амбивалентность такого смыслообразования, при котором значимым фактором жизнеспособности является наличие контролирующей функции со стороны матери, объясняется не только противоречиями возрастного периода, но и социальной ситуацией развития студентов с инвалидностью и / или ОВЗ, при которой снижается значимость личного вклада в достижение автономии. Здесь понятие «социальная ситуация развития» используется шире, чем оно представлено в классической психолого-педагогической литературе, включая влияние физического развития личности. В сущности, мы можем говорить о высоком уровне психологического благополучия и жизнеспособности при неполной когнитивной и

физической автономии. Очевидно, что в этом случае доминантой при формировании благополучия и жизнеспособности необходимо рассматривать социальное пространство, в котором развиваются личностные ресурсы студента.

Результаты нашего исследования подтвердили неоднократно установленный факт влияния обоих родителей на психологическое благополучие юношей и девушек (Дементьева, Борисова, Сартакова, 2020; Fromm, 2000; Contrera et al., 2017).

Для развития высокого уровня психологического благополучия и жизнестойкости значима поддержка отца в принятии решений и совместное, равноправное выполнение повседневной деятельности с матерью. Роль матери неопределима со стороны эмоциональной поддержки, а отца – в когнитивно-поведенческой помощи.

Заключение

С помощью сравнительного анализа выявлены различия детско-родительских отношений у студентов в зависимости от наличия или отсутствия инвалидности и / или ОВЗ. В большей степени данные различия проявляются в выраженности требований со стороны матери: студенты с инвалидностью отмечают меньший уровень развития властных паттернов у матери и больший уровень внимания к их проблемам по сравнению с условно здоровыми студентами.

С помощью корреляционного анализа выявлены тесные связи между уровнем психологического благополучия и эмоциональной поддержкой матери, а также особенностями отношений с отцом: с повышением удовлетворенности эмоциональными отношениями с матерью, внимания к потребностям сына или дочери со стороны отца увеличиваются показатели психологического благополучия.

С помощью факторного анализа определены содержание и наполняемость значимых факторов формирования психологического благополучия и жизнеспособности. Психологическое благополучие обеспечивается влиянием эмоциональных отношений с матерью и отцом. Жизнеспособность определяется наличием эмоциональной связи с обоими родителями, выполнением контролирующей функции со стороны матери, взаимодействием с родителями по типу сотрудничества, наличием действенной помощи отца.

Результаты исследования имеют прикладное значение: выявленные связи и факторы развития жизнеспособности и психологического благополучия при воздействии детско-родительских отношений позволят осуществлять прогноз развития ресурсов семьи для повышения жизнеспособности и психологического благополучия студентов, могут быть учтены при организации и совершенствовании психологического сопровождения студентов с инвалидностью и / или ОВЗ в условиях учреждения высшего образования.

Перспективным, на наш взгляд, является определение психологических закономерностей развития жизнеспособности и психологического благо-

получия с учетом семейных факторов в динамике, а также при создании и реализации модели психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

- Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. М.: Смысл Эксмо.
- Дементьева, И. Ф., Борисова, Т. С., Сартакова, Е. Е. (2020). Особенности воспитательного влияния отца и матери на формирование жизненных ориентиров детей. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*, 3 (31), 191–200. doi: 10.23951/2307-6127-2020-3-191-200
- Ермолаева, М. В., Смирнова, О. В. (2020). Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков. *Психологическая наука и образование*, 25(1), 51–62. doi: 10.17759/pse.2020250105
- Кара-Мурза, С. Г. (2010). Жизнеспособность России как цивилизации. В сб.: *Критерии успешности страны, цивилизации, человечества: материалы науч. семинара. Вып. 8* (с. 5–39). М.: Научный эксперт. URL: <https://istmat.org/node/21430?ysclid=m6dknfkcxg743349239>
- Колесов, В. И., Архиповская, Е. П. (2024). Роль семьи в формировании личности в воспитательном процессе: обзор теоретических подходов. *Гуманитарный научный вестник*, 2, 58–63. doi: 10.5281/zenodo.10776966
- Крюкова, Т. Л., Петрова, Е. А. (2006). Семейные ресурсы совладающего поведения: значение прародителей и предков. В сб.: Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова (ред.). *Психология и практика: сб. науч. ст.* (с. 12–22). Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова.
- Куклина, Н. Б. (2011). Духовность как фактор социальной адаптации личности и ориентир современного образования. *Философия образования*, 2, 104–111.
- Лактионова, А. И. (2013). Жизнеспособность как ресурс социальной адаптации у подростков. В сб.: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко (ред.). *Психологические исследования проблем современного российского общества*. (с. 232–253). М.: Ин-т психологии РАН.
- Личко, А. Е. (2007). Негармоничная семья как психологический фактор. Виды неправильного воспитания. В кн.: И. В. Добряков, О. В. Защирина (сост.). *Психология семьи и больной ребенок: хрестоматия* (с. 30–36). СПб.: Речь.
- Лубовский, Д. В., Милова, Н. С. (2020). Диагностика психологического благополучия младших школьников в условиях школьного и семейного обучения. *Психолого-педагогические исследования*, 12(4), 52–65. doi: 10.17759/psyedu.20201200404
- Маленова, А. Ю., Потапова, Ю. В. (2018). Эмоциональное благополучие студентов и их родителей в ситуации сепарации. *Клиническая и специальная психология*, 7(2), 83–96. doi: 10.17759/psyclin.2018070206
- Мальцева, А. А. (2020). Личностные особенности родителей, воспитывающих детей-инвалидов. *Russian Journal of Education and Psychology*, 11(6), 7–16. doi: 10.12731/2658-4034-2020-6-7-16
- Махнач, А. В. (2016). *Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Меркурьев, Д.В. (2023). Взаимосвязь субъективного благополучия и базисных убеждений в юношеском возрасте. *Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение*, 2(22), 52–59. doi: 10.47475/2409-4102-2023-22-2-52-59
- Мишина, Г. А. (2007). Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с наруше-

- ниями психофизического развития (методические рекомендации). В кн.: И. В. Добряков, О. В. Заширинская (сост.). *Психология семьи и больной ребенок: хрестоматия* (с. 204–205). СПб.: Речь.
- Одинцова, М. А., Гусарова, Е. С., Айсмонтас, Б. Б. (2020). Жизнеспособность семьи в стрессогенных ситуациях инвалидности в зарубежных исследованиях. *Современная зарубежная психология*, 9(1), 29–38. doi: 10.17759/jmfr.2020090103
- Петровский, А. В. (2012). Социальная психология «без всякой политики». В сб.: В. В. Рубцов (ред.). *Век психологии: к 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912–2012* (с. 130–142). СПб.: Нестор-История.
- Рыльская Е. А. (2009). Психологическая структура жизнеспособности человека: коммуникативный аспект. *Вестник Московского государственного областного университета. Психологические науки*, 4, 31–35.
- Светоносова, А. Ю., Кукуляр, А. М., Волченко С. В. (2022). Влияние детско-родительских отношений на эмоциональную сферу и успешность адаптации студентов-первокурсников. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(3). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN322.pdf>
- Солнцева, Л. И., Хорош, С. М. (2003). *Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста*. М.: Логос.
- Топеха, Т. А. (2013). Роль семьи в формировании ценностных позиций личности. *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*, 21, 61–71.
- Уколова, В. И. (1991). Арнольд Тойнби и постижение истории. В кн.: Тойнби А. Дж. *Постигание истории* (с. 5–14). М.: Прогресс.
- Чемерской, Г. С., Тюлюпо, С. В., Дашиева, Б. А. (2023). Влияние локации поселения и объема школы на субъективную оценку благополучия и поведенческие установки подростков. *Экология человека*, 6, 437–454. doi: 10.17816/humeco501763

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 29.09.2024 г.; повторно 12.02.2025 г.;
принята 25.03.2025 г.

Котовская Светлана Владимировна – заведующая кафедрой педагогики и психологии Российского государственного университета социальных технологий, доктор психологических наук, доцент.

E-mail: s.marunyak74@mail.ru

Захарова Надира Летфулловна – профессор кафедры педагогики и психологии Российского государственного университета социальных технологий, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: nadlex@mail.ru

Беленкова Лариса Юрьевна – доцент кафедры психологии и педагогики Российского государственного университета социальных технологий, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: lara.belenkova@yandex.ru

For citation: Kotovskaya S. V., Zakharova N. L., Belenkova L. Yu. (2025). Health-Saving Conditions of Parental Upbringing. Contributing to the Psychological Well-Being and Resiliency of Student Youth with Disabilities. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 96, 200–218. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/10

Health-Saving Conditions of Parental Upbringing, Contributing to the Psychological Well-Being and Resiliency of Student Youth with Disabilities¹

S.V. Kotovskaya¹, N.L. Zakharova¹, L.Yu. Belenkova¹

¹ *Russian State University of Social Technologies, 49, Losinoostrovskaya Str., Moscow, Russian Federation*

Abstract

Relevance. The study is driven by the need to identify patterns in the development of resilience and psychological well-being among students with disabilities and/or special needs to formulate strategies for enhancing personal potential and family resources in overcoming challenging life situations. The aim of the research is to determine the key components of parent-child relationships that influence the formation and development of resilience and psychological well-being in students with impaired physical functioning. **Sample.** The study involved students from intact families ($n = 108$; 32.3% male, 67.7% female; mean age 20.9 ± 1.9 ; 57.7% diagnosed with a disability and/or special needs) across various faculties of the "RSU SocTech" Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education. **Methods.** Empirical data were collected using the following questionnaires: *Psychological Well-Being* by C. Ryff, adapted by T.D. Shevelenkova and P.P. Fesenko; *Human Resilience* by A.V. Makhnach; *Subjective Well-Being Scale*, adapted by A.A. Rukavishnikov and M.V. Sokolova; *Parent-Child Relationships in Adolescence – Parent as Perceived by the Adolescent* methodology. **Results.** Differences in parent-child relationships were identified among students depending on the presence or absence of a disability and/or special needs, manifested in maternal behavioral patterns: controlling and evaluative actions, supportive practices, and organizing behavior. Connections were established between psychological well-being, maternal emotional support, and the nature of relationships with the father. A set of significant components of parent-child relationships that determine resilience development was identified. According to empirical data, psychological well-being is supported by the development of three key factors: *Mother-child relationships: emotional-evaluative aspect; Mother-child relationships: pragmatic aspect; Father-child relationships: emotional-evaluative aspect.* For resilience development, emotionally evaluative and pragmatic aspects of relationships with both parents, as well as the "relationship between spouses" factor, were found to be significant.

Keywords: psychological well-being; resilience; emotional relationships; student; father; mother; control; autonomy

References

- Alonso-Stuyck, P., González, J. J. Z., Thomas, P., Liu, H., & Umberson, D. (2017). Family Relationships and Well-Being. *Innovation in Aging, 1*(3), 1–11. doi: 10.1093/geroni/igx025
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson. Retrieved from <https://archive.org/details/familytherapyinc0000bowe/page/n589/mode/2up>
- Chemerskaya, G. S., Tyulyupo, S. V., & Dashieva, B. A. (2023). Vliyaniye lokatsii poseleniya i ob"ema shkoly na sub"ektivnyuyu otsenku blagopoluchiya i povedencheskie ustanovki podrostkov [The influence of settlement location and school size on subjective assessment of well-being and behavioral attitudes of adolescents]. *Ekologiya cheloveka, 6*, 439–456. doi: 10.17816/humeco501763

¹ The study was carried out within the framework of the state task (code FSMN -2023-0007) on the topic "Development of mechanisms for health savings and social well-being of persons with disabilities and disabilities as a factor of stability in the new reality".

- Contrera, B. F. P., Thomas, P., Liu, H., & Umberson, D. (2017). Family Relationships and Well-Being. *Innovation in Aging*, 1(3), 1–11. doi: 10.1093/geroni/igx025
- Darling, N., Cumsille, P., & Alampay, L. P. (2005). Rules, legitimacy of parental authority, and obligation to obey in Chile, the Philippines, and the United States. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 47–60. doi: 10.1002/cd.127
- Darling, N., Cumsille, P., Thomas, P., Liu, H., & Umberson, D. (2017). Family Relationships and Well-Being. *Innovation in Aging*, 1(3), 1–11. doi: 10.1093/geroni/igx025
- Dementieva, I. F., Borisova, E. E., & Sartakova, E. E. (2020). Osobennosti vospitatel'nogo vliyaniya ottsa i materi na formirovanie zhiznennykh orientirov detey [Educational influence of the father and mother on the formation of children's life guidelines]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 3(31), 191–200. doi: 10.23951/2307-6127-2020-3-191-200
- Ermolaeva, M. V., & Smirnova, O. V. (2020). Osobennosti roditel'skogo obshcheniya kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya podrostkov [Parental communication as a factor in the psychological well-being of adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 25(1), 51–62. doi: 10.17759/pse.2020250105
- Ferreres, A. (2018) Emotional Separation, Autonomy in Decision-Making, and Psychosocial Adjustment in Adolescence: A Proposed Typology. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1373–1383. doi: 10.1007/s10826-017-0980-5
- Fromm, E. (2000). *To Have or to Be?* Moscow: AST.
- Kara-Murza, S. G. (2010). Zhiznesposobnost' Rossii kak tsivilizatsii [Resiliency of Russia as a civilization]. In: *Kriterii uspehnosti strany, tsivilizatsii, chelovechestva* [Criteria for the Success of a Country, Civilization, and Humanity], 8, 5–39. Retrieved from: <https://istmat.org/node/21430?ysclid=m6dknfcxg743349239>
- Kolesov, V. I., & Arkhipovskaya, E. P. (2024). Rol' sem'i v formirovanii lichnosti v vospitatel'nom protsesse: obzor teoreticheskikh podkhodov [The role of the family in the formation of personality in the educational process: A review of theoretical approaches]. *Gumanitarnyy nauchnyy vestnik*, 2, 58–63. doi: 10.5281/zenodo.10776966
- Kryukova, T. L., & Petrova, E. A. (2006). Semeynye resursy sovladayushchego povedeniya: znachenie praroditeley i predkov [Family resources of coping behavior: The importance of grandparents and ancestors]. In T. L. Kryukova, & S. A. Khazova (Eds.), *Psikhologiya i praktika* [Psychology and Practice] (pp. 12–22). Kostroma: KSU.
- Kuklina, N. B. (2011). Dukhovnost' kak faktor sotsial'noy adaptatsii lichnosti i orientir sovremenogo obrazovaniya [Spirituality as a factor of social adaptation of the individual and a benchmark for modern education]. *Filosofiya obrazovaniya*, 2, 104–111.
- Laktionova, A. I. (2013). Zhiznesposobnost' kak resurs sotsial'noy adaptatsii u podrostkov [Resiliency as a resource for social adaptation in adolescents]. In A. L. Zhuravlev, & E. A. Sergienko (Eds.), *Psikhologicheskie issledovaniya problem sovremennogo rossiyskogo obshchestva* [Psychological Studies of the Problems of Modern Russian Society] (pp. 232–253). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Lichko, A. E. (2007). Negarmonichnaya sem'ya kak psikhologicheskii faktor. Vidy nepravil'nogo vospitaniya [Disharmonious Family as a Psychological Factor. Types of Incorrect Upbringing]. In I. V. Dobryakov, & O. V. Zashchirinskaya (Eds.), *Psikhologiya sem'i i bol'noy rebenok* [Family Psychology and a Sick Child] (pp. 30–36). St. Petersburg: Rech.
- Lubovskiy, D. V., & Milova, N. S. (2020). Diagnostika psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov v usloviyakh shkol'nogo i semeynogo obucheniya [Diagnostics of psychological well-being of primary school students in the context of school and family education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 12(4), 52–65. doi: 10.17759/psyedu.20201200404
- Makhnach, A. V. (2016). *Zhiznesposobnost' cheloveka i sem'i: sotsial'no-psikhologicheskaya paradigma* [Resiliency of a person and family: A socio-psychological paradigm]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.

- Malenova, A. Yu., & Potapova, Yu. V. (2018). Emotsional'noe blagopoluchie studentov i ikh roditeley v situatsii separatsii [Emotional well-being of students and their parents in a separation situation]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*, 7(2), 83–96. doi: 10.17759/psyclin.2018070206
- Maltseva, A. A. (2020). Lichnostnye osobennosti roditeley, vospityvayushchikh detey-invalidov [Personality traits of parents raising children with disabilities]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 6, 7–16. doi: 10.12731/2658-4034-2020-6-7-16
- Merkuriev, D. V. (2023). Vzaimosvyaz' sub"ektivnogo blagopoluchiya i bazisnykh ubezhdeniy v yunosheskom vozraste [The relationship between subjective well-being and basic beliefs in adolescence]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo univer-siteta. Obrazovanie i zdravookhranenie*, 2(22), 52–59. doi: 10.47475/2409-4102-2023-22-2-52-59
- Mishina, G. A. (2007). Formy organizatsii korrektsionno-pedagogicheskoy raboty spetsialista-defektologa s sem'ey, vospityvayushchey rebenka rannego vozrasta s narusheniyami psikhofizicheskogo razvitiya (metodicheskie rekomendatsii) [Forms of organization of correctional and pedagogical work of a specialist-defectologist with a family raising a young child with disabilities in psychophysical development (methodological recommendations)]. In I. V. Dobryakov, & O. V. Zashchirinskaya (Eds.). *Psikhologiya sem'i i bol'noy rebenok* [Family Psychology and a Sick Child] (pp. 204–205). St. Petersburg: Rech'.
- Odintsova, M. A., Gusarova, E. S., & Aismontas, B. B. (2020). Zhiznesposobnost' sem'i v stressogennykh situatsiyakh invalidnosti v zarubezhnykh issledovaniyakh [Family Resiliency in Stressful Situations of Disability in Foreign Studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 9(1), 29–38. doi: 10.17759/jmfpp.2020090103
- Petrovsky, A. V. (2012). Sotsial'naya psikhologiya “bez vsyakoy politiki” [Social psychology “without any politics”]. In V. V. Rubtsov (Ed.). *Vek psikhologii: k 100-letiyu Psikhologicheskogo instituta Rossiyskoy akademii obrazovaniya. 1912–2012* [Century of Psychology: on the 100th Anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. 1912–2012] (pp. 130–142).
- Ryl'skaya, E. A. (2009). Psikhologicheskaya struktura zhiznesposobnosti cheloveka: kommunikativnyy aspekt [Psychological structure of human resiliency: Communicative aspect]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Psikhologicheskie nauki*, 4, 31–35.
- Sinha, A. (2024). Family functioning, family relationship problems, and psychological well-being among young adults. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 22(1), 637–647. doi: 10.30574/wjarr.2024.22.1.1107
- Solntseva, L. I., & Khorosh, S. M. (2003). *Sovety roditelyam po vospitaniyu slepykh detey rannego vozrasta* [Advice to parents on raising young blind children]. Moscow: Logos.
- Sun, J., Harris, K., & Vazire, S. (2020). Is well-being associated with the quantity and quality of social interactions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(6), 1478–96. doi: 10.1037/pspp0000272
- Sutherland, D., Thompson, P., Flynn, S., & Hastings, R. (2025). Family functioning as a mediator or moderator between child behavioural and emotional problems and maternal psychological distress. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. doi: 10.3109/13668250.2024.2448005
- Svetonosova, A. Yu., Kukulyar, A. M., & Volchenko, S. V. (2022). Vliyaniye detsko-roditel'skikh otnosheniy na emotsional'nyuyu sferu i uspehnost' adaptatsii studentov-pervokursnikov [The influence of parent-child relationships on the emotional sphere and the success of adaptation of first-year students]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 10, 3. Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN322.pdf>
- Theran, K. M. D. (2024). Risk Factors and Resilience Protectors: Study from the Family and Educational Context in a Group of Schoolchildren Risk Factors and Resilience Protectors: Study from the Family and Educational Context in a Group of Schoolchildren. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(12), e08947. doi: 10.24857/rgsa.v18n12-075

- Thomas, P., Liu, H., & Umberson, D. (2017). Family Relationships and Well-Being. *Innovation in Aging*, 1(3), 1–11. doi: 10.1093/geroni/igx025
- Topekha, T. A. (2013). Rol' sem'i v formirovanii tsennostnykh pozitsiy lichnosti [The role of family in the formation of value positions of the individual]. *Vestnik PNIPU. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki*, 21, 61–71.
- Ukolova, V. I. (1991). Arnol'd Toynbi i postizhenie istorii [Arnold Toynbee and the Understanding of History]. In A. J. Toynbee. *Postizheniye istorii* [Understanding History] (pp. 5–14. Moscow: Progress/
- Vygotsky, L. S. (2005). *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of Human Development]. Moscow: Smysl Eksmo.

*Received 29.09.2024; Revised 12.02.2025;
Accepted 25.03.2025*

Svetlana V. Kotovskaya – Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Russian State University of Social Technologies, D. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: s.marunyak74@mail.ru

Nadira L. Zakharova – Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Russian State University of Social Technologies, D. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: nadlex@mail.ru

Larisa Y. Belenkova – Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Russian State University of Social Technologies, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: lara.belenkova@yandex.ru

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 159.95

ДИНАМИКА МЕНТАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИВНОСТИ¹

А.О. Прохоров¹, А.В. Чернов¹

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, 420008, Казань, ул. Кремлевская, 18

Резюме

Работа направлена на изучение роли рефлексии в разрабатываемой нами концепции ментальной регуляции психических состояний. Цель исследования – выявить динамику ментальной регуляции психических состояний студентов с разным уровнем рефлексии в процессе учебной деятельности. Исследование осуществлялось в трех различных по напряженности учебных ситуациях: на лекции, семинаре и экзамене. В исследовании приняли участие 108 студентов второго года обучения. В ходе исследования были использованы методики диагностики психических состояний, ментальных структур (рефлексии, смысложизненных ориентаций, самоотношения), регуляторных свойств и способов саморегуляции субъекта. В результате исследования было выявлено, что у высокорефлексивных студентов по мере возрастания напряженности ситуаций учебной деятельности значительно увеличивается взаимодействие ментальных структур, регуляторных свойств и психических состояний, наблюдается большая включенность ментальных структур в регуляцию, усиливается роль рефлексии. Показано, что на лекции взаимосвязь ментальных структур и регуляторных свойств в саморегуляции психических состояний опосредована уровнем рефлексии. Установлено, что в ходе семинарского занятия студенты с высокой рефлексией демонстрируют более высокую включенность регуляторных свойств в управление состояниями. Обнаружено, что на различных этапах сдачи экзамена у высокорефлексивных студентов структура ментальной регуляции, в отличие от низкорефлексивных, представлена показателями психических состояний, самоотношения и смысложизненных ориентаций, а также составляющими рефлексии, регуляторных свойств и способов саморегуляции.

Ключевые слова: психическое состояние; рефлексия; ментальная структура; саморегуляция; динамика; учебная деятельность

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, проект № 23-18-00232 «Ментальная регуляция психических состояний».

Введение

В модели структурно-функциональной организации ментальной регуляции психических состояний одно из ведущих мест отводится рефлексии как основному механизму регуляции состояний человека (Прохоров, 2020). При помощи рефлексии осуществляются осознание и сопоставление переживаемого текущего состояния с желаемым, и при необходимости субъектом вносятся коррективы в применяемые способы и приемы регуляции. Переход от одного состояния к другому происходит благодаря использованию различных регуляторных средств, включенность которых определяется рефлексивными механизмами сознания. Помимо этого, рефлексия активирует смысловые структуры сознания, обуславливая их включенность в регуляторный процесс. С помощью рефлексии происходит осознание собственных смыслов в ходе самоотражения в переживаемых ситуациях. На высоком уровне рефлексивной активности субъект отображает самого себя как «Я-систему», осуществляющую планирование и оценку собственных действий. Включенность рефлексивных уровней позволяет субъекту переходить от операциональных к ментальным аспектам регуляции состояний и обратно: осуществлять самоконтроль состояний в текущей ситуации, актуализировать приемы регуляции, анализировать операциональные средства регуляции состояний в прошлых ситуациях и деятельности, оценивать их эффективность, прогнозировать вероятные будущие состояния и средства их контроля.

В ряде исследований подчеркивается значимая роль рефлексивных механизмов в саморегуляции психических состояний, поведения и жизнедеятельности в целом. Так, Д.А. Леонтьевым и А.Ж. Авериной (2011) предложена дифференциальная модель рефлексии личности, в которой выделяется системная рефлексия, связанная с самодистанцированием субъекта. Она способствует эффективной саморегуляции жизнедеятельности личности, в то время как интроспективная форма, проявляясь в направленности на собственное состояние, напротив, препятствует этому. Л.В. Карапетян (2020) отмечает, что системный рефлексивный процесс способствует поддержанию равновесия в системе эмоциональных и личностных позитивных компонентов субъективного благополучия. При этом непродуктивные типы рефлексии способствуют напряжению механизмов психологической защиты и адаптационных ресурсов личности, что приводит к субъективному неблагополучию.

Большое значение рефлексии в регуляторном процессе отмечается в целом ряде научных публикаций (Моросанова, 2021 и др.). Среди них следует выделить фундаментальную работу К.Д. Vohs, R.F. Baumeister (2016), посвященную теоретическим и прикладным проблемам регуляции и саморегуляции поведения. Подчеркивается, что рефлексия может выступать в качестве важнейшего опосредующего звена во взаимодействии других составляющих регуляторного процесса, усиливая или ослабляя их интенсивность. Так, Т. Goschke, V. Job (2023) рассматривают рефлекссию как важнейшее условие

самоконтроля, позволяющее субъекту эффективно планировать и действовать предусмотрительно. В другой работе подчеркивается модерирующая роль рефлексивных процессов во взаимодействии депрессивных и тревожных симптомов (Webster, Norman, Jones, Marriott, 2022). Отдельно выделяются условия эффективной рефлексии у учащихся. R.V.T. Lim и соавт. (2022) отмечают, что позитивные взаимодействия ученика и педагога, а также внутренняя мотивация обучения способствуют более продуктивной рефлексии собственных эмоциональных состояний.

Цель исследования – изучение динамики ментальной регуляции психических состояний студентов с разным уровнем рефлексивности в диапазоне лекция–семинар–экзамен.

Методы исследования

Процедура исследования. Исследование проводилось на выборке студентов-психологов 2-го года обучения, всего 108 человек (96 девушек и 12 юношей) в возрасте от 18 до 21 года. Изучение роли рефлексии в динамике ментальной регуляции психических состояний и способов их регуляции осуществлялось в трех учебных ситуациях: на лекции, семинаре и экзамене. В каждой из ситуаций учебной деятельности трижды (в начале, середине и конце занятия) диагностировалась индивидуальная выраженность психических состояний и их составляющих у студентов. В результате диагностики рефлексивности студентов нами было сформировано 3 группы респондентов: с низким (33 чел.), средним (38 чел.) и высоким (37 чел.) ее уровнем.

В начале, середине и конце лекционного и семинарского занятий студенты обозначали свое актуальное психическое состояние и оценивали его по предложенным показателям опросника. На экзамене диагностика психических состояний осуществлялась перед получением экзаменационного билета (начало экзамена), в процессе подготовки письменного ответа (середина экзамена) и после сдачи экзаменационных листов (конец экзамена). При анализе динамики структуры взаимосвязей психических состояний и ментальных структур в условиях учебной деятельности (например, на экзамене) использовался средний показатель выраженности состояний на протяжении всей учебной ситуации.

Методики исследования. Для изучения психических состояний, переживаемых в каждой из ситуаций учебной деятельности, была использована методика «Рельеф психических состояний личности (краткий вариант)» А.О. Прохорова, М.Г. Юсупова. Методика измеряет интенсивность психического состояния в учебной деятельности студентов. С целью изучения выраженности ментальных структур (рефлексии, самоотношения и смысловых ориентаций), а также регуляторных свойств отдельно (вне ситуаций учебной деятельности) применялись следующие методики:

1. Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева.
2. Методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова. Опросник позволяет определить общий уровень развития рефлексивно-

сти, а также выраженность рефлексии на различных временных отрезках: ретроспективную, актуальную, перспективную, а также коммуникативную.

3. Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева.

4. Методика диагностики уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта (в адаптации А.В. Карпова).

5. Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» В.И. Моросановой.

6. Методика «Типология методов саморегуляции психических состояний» А.О. Прохорова, А.Н. Назарова.

Статистическая обработка данных включала частотный анализ, сравнительный анализ данных (Т-критерий Стьюдента) и корреляционный анализ (методом Спирмена) в программе для статистической обработки данных SPSS 23.0. Дополнительно для нахождения ведущих элементов во взаимосвязях структур использовался метод статистических весов, предложенный А.В. Карповым. По результатам анализа взаимосвязей показателей высчитывались индекс когерентности (ИКС – сумма положительных взаимосвязей), дивергентности (ИДС – сумма отрицательных взаимосвязей) и организованности структур (ИОС – общий показатель взаимосвязей).

Результаты исследования

Рассмотрим основные результаты исследования. Наивысший показатель организованности структур характерен для высокорефлексивных студентов (табл. 1), причем, в отличие от средне- и низкорефлексивных, данный индекс возрастает по мере увеличения напряженности учебной ситуации от лекции к экзамену.

Таблица 1

Индексы организованности структур психических состояний, ментальных структур и регуляторных свойств у студентов с разным уровнем рефлексии в различных ситуациях обучения

Форма обучения	Индексы структур	Низкорефлексивные	Среднерефлексивные	Высокорефлексивные
Лекция	ИКС	1	12	3
	ИДС	10	2	16
	ИОС	11	14	19
Семинар	ИКС	7	8	30
	ИДС	3	3	10
	ИОС	10	11	40
Экзамен	ИКС	11	7	34
	ИДС	1	4	23
	ИОС	12	11	57
Суммарный показатель	ИКС	19	27	67
	ИДС	14	9	49
	ИОС	33	36	116

Примечание. ИКС – индекс когерентности структур; ИДС – индекс дивергентности структур; ИОС – индекс организованности структур

В ходе лекционного занятия, где уровень напряженности низкий, наивысший индекс взаимодействия ментальных структур и психических состояний присущ студентам с высокой рефлексивностью. По мере возрастания напряженности ситуации значительно увеличивается и общая организованность взаимосвязей структур у высокорефлексивных студентов. Высокий суммарный показатель организованности структур здесь свидетельствует о ведущей роли ментальных структур (рефлексивных, смысловых, самоотношения) в регуляции психических состояний студентов, значимость которой усиливается по мере увеличения напряженности ситуации обучения.

У студентов с высокой рефлексивностью, в отличие от низкорефлексивных, наблюдается большее число взаимосвязей психических состояний и ментальных структур, причем их число растет по мере увеличения напряженности ситуации. В структуре взаимодействия, помимо самоотношения и смысложизненных ориентаций, присутствуют также показатели рефлексии, регуляторных свойств и способов саморегуляции.

Обнаружено, что психические состояния высокорефлексивных студентов на лекции определяются в первую очередь уровнем самоотношения и рефлексии прошлого опыта. На семинаре характер взаимосвязей меняется: рост интенсивности переживаемых состояний связан с настойчивостью, эмоциональной насыщенностью жизни, позитивным отношением к себе со стороны других и низкой внутренней конфликтностью. Экзамен как наиболее сложная ситуация требует активизации большего числа ментальных структур и регуляторных свойств в процессе управления психическими состояниями.

Рассмотрим изменения в индексах когерентности, дивергентности и организованности структур составляющих психических состояний, ментальных структур и регуляторных свойств на экзамене у студентов с разным уровнем рефлексивности (табл. 2).

Таблица 2

Индексы организованности структур психических состояний, ментальных характеристик и регуляторных свойств у студентов с разным уровнем рефлексии на различных этапах сдачи экзамена

Этапы экзамена	Индексы структур	Низкорефлексивные	Среднерефлексивные	Высокорефлексивные
Начало экзамена	ИКС	11	11	40
	ИДС	13	5	2
	ИОС	24	16	42
Середина экзамена	ИКС	8	10	11
	ИДС	4	5	4
	ИОС	12	15	15
Окончание экзамена	ИКС	11	9	29
	ИДС	1	1	21
	ИОС	12	10	50
Суммарный показатель	ИКС	30	30	80
	ИДС	18	11	27
	ИОС	48	41	107

Примечание. ИКС – индекс когерентности структур; ИДС – индекс дивергентности структур; ИОС – индекс организованности структур

Выявлено, что наибольший суммарный ИОС характерен для высокорексивных студентов, что свидетельствует о высокой включенности ментальных структур в регуляцию состояний. Причем наиболее высокие показатели индекса отмечены в начале и конце экзамена, тогда как в середине наблюдаются более низкие показатели. В то же время, в отличие от низко- и среднерексивных, у высокорексивных студентов в начале экзамена активизировано большее число различных регуляторных свойств и способов саморегуляции, что отражается в росте ИКС, а также в увеличении интенсивности проявления основных подструктур психических состояний к середине экзамена. К концу экзамена включенность ментальных структур и регуляторных свойств в регуляцию психических состояний у студентов с высокой рефлексивностью еще больше возрастает, однако с увеличением общей организованности структур растет и ее дифференцированность.

Исследование позволило обнаружить, что в группе высокорексивных студентов на различных этапах экзамена в регуляции психических состояний участвует значительно большее число ментальных структур, а на передний план выходят показатели регуляторных свойств и способов саморегуляции состояний. Обнаружено, что в середине экзамена включенность указанных структур в регуляцию состояний снижается, что, по-видимому, связано с основной направленностью сознания на решение задач экзаменационного билета, а также высокой эффективностью регуляторных механизмов на начальном этапе сдачи экзамена. Последнее подтверждается значимым ростом интенсивности психических состояний и его составляющих к середине экзамена.

На всех этапах сдачи экзамена у высокорексивных студентов сохраняются достоверные взаимосвязи интенсивности психических состояний. В отличие от низкорексивных, у студентов с высокой рефлексией в начале экзамена психические состояния связаны с уверенностью в себе ($r = ,444$, при $p \leq ,007$), настойчивостью в поведении ($r = ,369$, при $p \leq ,027$), а также с применением таких способов саморегуляции, как самовнушение ($r = ,467$, при $p \leq ,004$) и размышление ($r = ,365$, при $p \leq ,028$). На втором этапе экзамена высокая активность психических состояний, наряду с применением самовнушения, обусловлена умением студентов выделять значимые условия достижения цели и низкой рефлексией текущей деятельности. По завершении экзамена общая интенсивность состояний определяется большим числом ментальных и регуляторных факторов, среди которых на первый план выходят высокий уровень выраженности регуляторных свойств и экстернальный локус контроля жизни. На данном этапе сдачи экзамена негативный эффект, проявляющийся в переживании состояний низкой интенсивности (подавленность, апатия), оказывают высокий уровень самообвинения и низкие показатели самопринятия у высокорексивных студентов. Выявлено, что сам по себе фактор рефлексивности также оказывает отрицательное влияние на переживаемые в конце экзамена состояния, т.е. чрезмерно высокие показатели рефлексивности сопровождаются переживанием студентами состояний наименьшей активности.

Обратимся к результатам исследования в ситуации семинара, где включенность ментальных структур и регуляторных характеристик выше у лиц с высокой рефлексивностью. Установлено, что у студентов с низкой рефлексией, в отличие от высокорефлексивных, преобладают отрицательные взаимосвязи психических состояний и ментальных структур. Кроме того, включенность ментальных структур в регуляцию состояний ограничена небольшим набором показателей, среди которых можно выделить экстернальный локус контроля жизни и регуляторные свойства – надежность и гибкость. Отметим, что в выделенных группах показатель рефлексивности по-разному влияет на психические состояния в начале семинара: более высокий ее уровень у низкорефлексивных способствует повышению интенсивности состояний, в то время как для высокорефлексивных выступает условием снижения выраженности переживаний. Отличаются и применяемые способы саморегуляции: студенты с низкой рефлексией в ходе занятия прибегают к пассивному отдыху, что приводит к переживанию состояний пониженной активности, тогда как лица с высокой рефлексией применяют размышление и демонстрируют более высокую включенность регуляторных свойств в управление состояниями.

В начале семинара у высокорефлексивных студентов следует выделить значимую роль самооценности и ощущения эмоциональной насыщенности жизни в регуляции состояний. К середине занятия возрастает значимость факторов целеустремленности, гибкости и способности выделять значимые условия достижения цели, а в качестве основного способа повышения интенсивности переживания выступает метод общения. К окончанию занятия у высокорефлексивных студентов на передний план выходят характеристики настойчивости личности, процессуальная ориентация жизни, а также отраженное самоотношение.

Обсуждение результатов

Данное исследование было проведено с учетом имеющихся в психологической литературе сведений о роли рефлексии в регуляции психических состояний и разрабатываемой нами структурно-функциональной модели ментальной регуляции состояний субъекта. В исследовании мы исходили из предположения о том, что динамика ментальной регуляции психических состояний студентов зависит как от уровня рефлексивности личности, так и от напряженности ситуации учебной деятельности (лекция, семинар, экзамен). Кроме того, у студентов с разным уровнем рефлексии существуют особенности ментальной регуляции состояний на разных этапах учебного занятия.

Полученные в данном исследовании результаты согласуются с выводами А.В. Карпова (2004) о том, что наиболее оптимальными для эффективной деятельности выступают показатели среднего и выше среднего уровня рефлексии, но не чрезмерно высокие ее показатели. Несмотря на то, что в данной работе нами также были установлены отрицательные влияния

высокой рефлексии на интенсивность переживаемых состояний, было выявлено, что высокая рефлексия, в свою очередь, обуславливает включение большего числа ментальных структур (смысловых, системы Я) и регуляторных свойств и процессов в управление психическими состояниями. Кроме того, полученные результаты подтверждают выдвинутый ранее тезис о многомерной, нелинейной природе рефлексии (Карпов, 2004; Холодная, 2022). В свою очередь, С.А. Stefan, L. Cheie (2020) отмечают, что высокий уровень рефлексии способствует снижению социальной тревожности у юношей при условии высоких показателей самоценности личности. Данный тезис также нашел подтверждение в нашем исследовании: эффективность саморегуляции состояний у высокорефлексивных студентов напрямую связана с уровнем их самопринятия и уверенности в себе.

В наших предыдущих исследованиях были получены результаты, свидетельствующие о различиях в рефлексивной регуляции состояний в различных по напряженности ситуациях деятельности (Прохоров, Чернов, Карташева, 2022), которые были дополнены данной работой. Кроме того, было показано, что в ходе обучения от первого курса к четвертому происходит становление системы ментальной регуляции психических состояний, а ключевую роль в этом процессе играет развитие рефлексивных структур.

Заключение

В исследовании выявлена специфика взаимосвязи ментальных структур, регуляторных свойств и психических состояний у студентов с разным уровнем рефлексии в учебном процессе. Установлено, что у высокорефлексивных студентов по мере возрастания напряженности ситуаций учебной деятельности значительно увеличивается взаимодействие ментальных структур, регуляторных свойств и психических состояний, тогда как у средне- и низкорефлексивных студентов это увеличение незначительно.

Обнаружено, что на лекции взаимосвязь ментальных структур и регуляторных свойств в саморегуляции психических состояний опосредована уровнем рефлексии: у студентов с высокой рефлексией наблюдается большая включенность регуляторных процессов в использование разнообразных способов саморегуляции по сравнению с низкорефлексивными студентами. Установлено, что в ходе семинарского занятия студенты с высокой рефлексией демонстрируют более высокую включенность регуляторных свойств в управление состояниями. К окончанию занятия у высокорефлексивных студентов на передний план выходят характеристики настойчивости личности, процессуальная ориентация жизни, а также отраженное самоотношение. У студентов с низкой рефлексией, в отличие от высокорефлексивных, содержание регуляции представлено небольшим набором регуляторных свойств и способов.

Обнаружено, что на различных этапах сдачи экзамена у высокорефлексивных студентов структура взаимосвязей ментальных характеристик, способов саморегуляции и состояний представлена широким спектром

корреляций в отличие от студентов с низкой рефлексией. Установлено, что высокорефлексивные студенты, в отличие от низко- и среднерефлексивных, в начале экзамена характеризуются большим числом способов саморегуляции и большей включенностью регуляторных свойств. К середине экзамена студенты с высокой рефлексией применяют способы и приемы, обеспечивающие наибольшую эффективность саморегуляции состояний, поддерживая ее до окончания экзамена. К концу экзамена включенность ментальных структур и регуляторных свойств в регуляцию психических состояний в данной группе возрастает.

Литература

- Карапетян, Л. В. (2020). Рефлексивные процессы в структуре эмоционально-личностного благополучия. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*, 1(179), 412–414. doi: 10.34835/issn.2308-1961.2020.1.p412-415
- Карпов, А. В. (2004). *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Леонтьев, Д. А., Аверина, А. Ж. (2011). Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. *Психологические исследования*, 4(16). doi: 10.54359/ps.v4i16.860
- Моросанова, В. И. (2021). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 1, 4–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01
- Прохоров, А. О. (2020). Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта. *Психологический журнал*, 41(1), 5–18. doi: 10.31857/S020595920007852-3
- Прохоров, А. О., Чернов, А. В., Карташева, М. И. (2022). Влияние ментальных структур на эффективность саморегуляции психических состояний в учебной деятельности студентов. *Сибирский психологический журнал*, 86, 66–83. doi: 10.17223/17267080/86/4
- Холодная, М. А. (2022). Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления. *Психологический журнал*, 43(4), 15–26. doi: 10.31857/S020595920021475-8

Поступила в редакцию 19.04.2025 г.; принята 30.04.2025 г.

Прохоров Александр Октябрьнович – профессор кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, доктор психологических наук, профессор.
E-mail: alprokhor1011@gmail.com

Чернов Альберт Валентинович – доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, кандидат психологических наук, доцент.
E-mail: albertprofit@mail.ru

For citation: Prokhorov, A.O., Chernov, A.V. (2025). Dynamics of Mental Regulation of Psychological States of Students with Different Levels of Reflexivity. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 96, 219–229. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/11

Dynamics of Mental Regulation of Psychological States of Students with Different Levels of Reflexivity¹

A.O. Prokhorov¹, A.V. Chernov¹

¹ *Kazan (Volga Region) Federal University, 18, Kremlyovskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation*

Abstract

The work is aimed at studying, the role of reflection in the concept of mental regulation of psychological states that we are developing. The purpose of the study is to identify the dynamics of mental regulation of psychological states of students with different levels of reflection in the process of their educational activity. The study was carried out in three different educational situations: a lecture, a seminar and an exam. The study involved 108 second-year students. The study used methods for diagnosing: psychological states; mental structures (reflection, life-meaning orientations, self-perception); regulatory properties; and methods of self-regulation of personality. The study showed that, as the intensity of learning situations increases, highly reflective student revealed interaction of mental structures, regulatory properties and psychological states, and these increased significantly. We found that in this group the mental structures were more involved in regulation, and the role of their reflection increased. The lecture showed the relationship between mental structures and regulatory properties in self-regulation of psychological states was mediated by the level of reflection. It was established that during the seminar, students with high level of reflection demonstrate a higher involvement of regulatory properties in managing their states. It was shown that at different stages of the exam, the structure of mental regulation in highly reflective students, in contrast to low-reflective ones, were represented by indicators of psychological states, self-perception and life-meaning orientations, as well as components of reflection, regulatory properties and methods of self-regulation.

Keywords: psychological state; reflection; mental structure; self-regulation; dynamics; educational activity

References

- Goschke, T., & Job, V. (2023). The Willpower Paradox: Possible and Impossible Conceptions of Self-Control. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 18(6), 1339–1367. doi: 10.1177/17456916221146158
- Karapetyan, L. V. (2020). Refleksivnye protsessy v strukture emotsional'no-lichnostnogo blagopoluchiya. [Reflexive processes in the structure of emotional and personal well-being]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 1(179), 412–414. doi: 10.34835/issn.2308-1961.2020.1
- Karpov, A. V. (2004). *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti* [Psychology of Reflexive Mechanisms of Activity]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Kholodnaya, M. A. (2022). Svetlye i temnye storony refleksii i arefleksii: effekt rasshchepleniya [Light and dark sides of reflection and areflexia: The splitting effect]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 43(4), 15–26. doi: 10.31857/S020595920021475-8
- Leontiev, D. A., & Averina, A. Zh. (2011). Fenomen refleksii v kontekste problemy samoregulyatsii [The phenomenon of reflection in the context of self-regulation problem]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 4(16). doi: 10.54359/ps.v4i16.860

¹ The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation, project No. 23-18-00232 Mental regulation of psychological states.

- Lim, R. B. T., Tan, C. G. L., Hoe, K. W. B., Teng, C. W. C., Müller, A. M., Azfar, J., Narayanasamy, S., & Liow, C. H. (2022). Correlates, motivating factors, and barriers of engaging in regular self-reflection among public health students in higher education-A mixed methods approach. *Frontiers in Public Health*, *10*, 1023439. doi: 10.3389/fpubh.2022.1023439
- Morosanova, V. I. (2021). Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tseley i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and resolving life problems]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya*, *1*, 4–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01
- Prokhorov, A. O. (2020). Strukturno-funktsional'naya model' mental'noy regulyatsii psikhicheskikh sostoyaniy sub"ekta [Structural and functional model of mental regulation of mental states of the subject]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, *41*(1), 5–18. doi: 10.31857/S020595920007852-3
- Prokhorov, A. O., Chernov, A. V., & Kartasheva, M. I. (2022). The influence of mental structures on the effectiveness of self-regulation of mental states in students' educational activities. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, *86*, 66–83. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/86/4
- Stefan, C. A., & Cheie, L. (2020). Self-compassion and social anxiety in late adolescence: Contributions of self-reflection and insight. *Self and Identity*, *21*(2), 1–13. doi: 10.1080/15298868.2020.1861082
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.) (2016). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. New York: Guilford Publications. doi: 10.1016/j.paid.2021.111173
- Webster, L., Norman, C., Jones, G., & Marriott, M. (2022). Mediating role for metacognitive processes in the relationship between schizotypy and anxiety and depression symptoms. *Cognitive Neuropsychiatry*, *27*(6), 1–18. doi: 10.1080/13546805.2022.2108388

Received 19.04.2025; Accepted 30.04.2025

Alexander O. Prokhorov – professor, department of general psychology of the Institute of Psychology and Education of the Kazan (Volga Region) Federal University, D.Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: alprokhor1011@gmail.com

Albert V. Chernov – associate professor, department of general psychology of the Institute of Psychology and Education of the Kazan (Volga Region) Federal University, PhD (Psychol.), Associate professor.

E-mail: albertprofit@mail.ru

УДК 159.9

ОТ ЛОЯЛЬНОСТИ К «ЗАВИСИМОСТИ»: НЕГАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЙ С БРЕНДОМ

О.А. Шаповал¹

¹ *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20*

Резюме

Современные маркетинговые стратегии и реклама способствуют усилению приверженности потребителей конкретным брендам. Однако при укреплении отношений с брендом потребление может становиться не столько способом удовлетворения потребностей, сколько средством самоидентификации, приобретая черты поведенческой зависимости. Несмотря на наличие исследований, посвященных лояльности к бренду, демонстративному и компульсивному потреблению, феномен чрезмерной приверженности бренду («брендозависимость») остается малоизученным. В связи с этим возникает необходимость теоретического осмысления психологических аспектов чрезмерной приверженности бренду. **Цель** статьи – рассмотреть феномен брендозависимости как форму чрезмерной приверженности бренду. В рамках теоретического анализа, во-первых, впервые рассматривается и систематизируется развитие научного интереса к негативным сторонам взаимоотношений между потребителем и брендом. Во-вторых, обобщаются данные современных исследований, уделяющих внимание тому, каким образом приверженность может трансформироваться в зависимое поведение. В-третьих, предпринимается попытка разграничить понятие «брендозависимость» от схожих психологических феноменов, таких как лояльность к бренду, компульсивное и демонстративное потребление. Работа выполнена на основе теоретического анализа, использованы методы систематизации, сравнительного анализа и логического обобщения. **Результаты.** Автор раскрывает брендозависимость как психическое состояние потребителя, включающее в себя аффективную и поведенческую вовлеченность в определенный бренд, вызванную неконтролируемым стремлением обладать товарами бренда. Среди негативных аспектов брендозависимости выделяются ощущение «долженствования» купить определенный бренд, нерациональное финансовое поведение, чувство раздражения при невозможности взаимодействовать с брендом, чрезмерный интерес и навязчивое поведение с другими людьми. В отличие от лояльности зависимость сопровождается неспособностью отказаться от потребления товаров конкретного бренда даже при наличии более доступных и выгодных альтернатив. Хотя на текущий момент недостаточно оснований для отнесения брендозависимости к классу поведенческих зависимостей, она является отдельным понятием, не дублирующим конструкты лояльности к бренду, демонстративного и компульсивного потребления, так как брендозависимость обусловлена не качественными характеристиками продукта, статусностью товара или попыткой эмоциональной регуляции, а «встраиванием» индивидуальности бренда в идентичность потребителя.

Ключевые слова: бренд; брендозависимость; приверженность бренду; иррациональное потребление; лояльность; демонстративное потребление; компульсивное потребление; дезадаптивное потребление

Введение

В условиях современного потребительского общества бренды играют все более значимую роль, влияя на поведение и психологическое состояние людей. Психологические исследования брендов зачастую опираются на большой объем знаний, который накоплен в области рекламы и маркетинга (Антонова, Патоша, 2017). Однако в рамках маркетинговых исследований психологии бренда акцент делается на изучение формирования лояльности к бренду (Михайлова, 2017), роль психологии в развитии брендов (Бабкин, Коновалов, Рыжкова, 2024), а негативные последствия отношений с брендом остаются на периферии внимания исследователей. Ведь покупка брендовых вещей не является социально порицаемой: напротив, реклама и кинематограф нормализуют увлеченность брендами (Gupta, Lord, 1998). Тем не менее отношения с брендом могут приобретать черты зависимости, приводя к чрезмерному потреблению, финансовым и социальным проблемам, что в конечном итоге негативно влияет на психологическое благополучие (Fournier, 1998; Mrad, 2018).

Цель статьи – проанализировать феномен брендозависимости как чрезмерной приверженности брендам. Для этого необходимо, во-первых, проанализировать историю изучения негативных аспектов отношений с брендом, во-вторых, представить результаты современных исследований с акцентом на понимание того, как приверженность может приобретать черты зависимости и приводить к негативным последствиям для индивида (Thomson, MacInnis, Park, 2005), в-третьих, определить, чем «зависимость» от бренда отличается от других родственных конструктов в психологической науке, таких как компульсивное потребление и демонстративное потребление (Dittmar, 2008).

Бренд – многослойное явление, включающее символический, эмоциональный, когнитивный и социальный аспекты (Schmitt, 2012). Бренды рассматриваются как символы, ассоциирующиеся у потребителей с определенными качествами и ценностями, что помогает выражать свою идентичность и принадлежность к социальной группе. Изучение психологии брендов началось с исследований потребительского поведения и лояльности к брендам в середине XX в. С момента возникновения маркетинговых исследований (Starch, 1923) и первого официального упоминания термина «бренд» (Wolfe, 1942) были изучены особенности выбора брендов потребителями (Gupta, Chintagunta, Kaul, Wittink, 1996), восприятие бренда (Park, Jaworski, MacInnis, 1986; Loken, John, 1993), развитие бренда (Aaker, Keller, 1990, Swaminathan, Fox, Reddy, 2001).

Существование сильной эмоциональной связи между потребителем и брендом стало очевидным еще с 1930-х гг., на заре изучения брендов (Антонова, Морозова, 2015). Хотя первые работы не фокусировались на психологических аспектах, но закладывали основу для будущих исследований. В 1940-е гг. возник интерес к изучению поведения потребителей (Guest, 1942) – потребительских предпочтений и привычек. В 1960-е гг. возросло количество исследований, учитывающих психологические аспекты потре-

бительского поведения (Howard, Sheth, 1969). Сформировалась концепция лояльности к бренду которая помимо экономических показателей количества повторных покупок, длительности отношений и прибыли (Jacoby, Chestnut, 1978) учитывала отношение потребителя и его эмоциональную привязанность к бренду (Бакотина, Скоробогатых, 2024). Эмоциональная привязанность к брендам формирует лояльность и влияет на поведение, тогда как когнитивные аспекты помогают упростить процесс принятия решений (Cachero-Martínez, Vázquez-Casielles, 2021). Шмидт (Schmitt, 2012) выделяет три уровня взаимодействия с брендами (объект-ориентированный, самоцентрированный и социальный) и пять процессов (идентификация, переживание, интеграция, обозначение и соединение), которые составляют модель потребительской психологии брендов. Более того, бренд обладает не только набором функциональных характеристик, но и эмоциональным значением для потребителей. Гарднер и Леви предложили концепцию, согласно которой бренды помогают людям выражать свою личную идентичность через потребление (Levy, 1999).

Тенденцию к изучению эмоциональной связи и роли личности в потребительских отношениях ознаменовало появление личностного подхода (Aaker, 1997) и подхода, основанного на анализе отношений «бренд–потребитель», закрепившее понятие «индивидуальности» бренда и аналогию отношений с брендом как с личностью. Тогда же наметилось разделение лояльности и приверженности бренду. Если лояльность определялась в большей степени совершением покупки (поведенческий компонент), то приверженность характеризовал именно аффективный компонент (Hofmeyr, 2000), т.е. заинтересованность и эмоциональная вовлеченность в бренд независимо от возможности часто покупать его.

С развитием таких конструктов, как лояльность к бренду (Morrison, 1966; Cohen, Houston, 1972; Rigby, Reichheld, Dawson, 2003) и индивидуальность бренда, в маркетинговых исследованиях отношения потребителя с брендом продолжали рассматриваться как позитивные, требующие укрепления для увеличения продаж и авторитета компании. Риски чрезмерного укрепления отношений были «слепым пятном» для исследователей. Между тем с психологической точки зрения все не так однозначно, так как переоценка роли товаров и выстраивание отношений лишь посредством обладания вещами может привести к «брендозависимости», проживанию не своей жизни и социальной дезадаптации (Антонова, Патоша, 2017).

Негативные аспекты приверженности к бренду.

Феномен «брендозависимости»

Негативные последствия отношений с брендами стали предметом исследования лишь в конце XX в. (Fajer, Schouten, 1995). «Брендозависимость» была включена в концептуализацию отношений между потребителями и брендами, которые варьировали от симпатии до страстной любви и аддиктивной одержимости (Sternberg, 1986; Fehr, Russell, 1991). В своей

фундаментальной работе S. Fournier (1998) описывает отношения зависимости с брендом как «навязчивые, высокоэмоциональные, эгоистичные, скрепленные чувством незаменимости». Эмоциональная зависимость от бренда формируется не внезапно, а с течением времени (Thomson, MacInnis, Park, 2005), и только в отношении тех брендов, которые обладают определенными характеристиками: выразительностью (self-expressiveness), инновационностью и аутентичностью (Francioni, Curina, Hegner, Cioppi, 2021).

«Брендозависимость» представляет собой феномен, при котором эмоциональная и психологическая вовлеченность в бренд выходит за рамки рациональной лояльности и приобретает черты компульсивного поведения. В отличие от традиционной лояльности, характеризующейся устойчивым предпочтением, повторными покупками и удовлетворенностью качеством продукции (Belk, 1988), брендозависимость определяется иррациональным и чрезмерным эмоциональным вовлечением, когда бренд становится неотъемлемой частью самоидентификации потребителя (Fournier, 1998; Антонова, Кумар, Солорева, 2016).

Первая попытка полно и подробно описать феномен зависимости от брендов была проведена С.С. Cui, М., Mgrad и М.К. Hogg (2018). Брендозависимость рассматривается ими как психическое состояние потребителя, включающее в себя аффективную и поведенческую вовлеченность в определенный бренд, вызванную неконтролируемым стремлением обладать товарами бренда.

Исследователи операционализируют понятие через критерии брендозависимости, выделяя 11 характеристик: покупка товара определяется не необходимостью, а принадлежностью к определенному бренду (1); ощущение родства, когда бренд воспринимается как член семьи (2); эксклюзивность и отсутствие попыток сравнения (3), выражающаяся в том, что потребители продолжают отдавать предпочтение товару даже при наличии конкурентов с более низкой ценой и более высоким качеством; создание коллекции из продукции предпочитаемого бренда (4), обсессивность (5), выражающаяся в ощущении «долженствования» и обязанности купить определенный товар, эмоциональная привязанность (6), вплоть до ощущения невозможности прожить без бренда (например, выйти на улицу не в брендовой вещи); нерациональное финансовое поведение (7), когда человек склонен в течение долгого времени отказывать себе в необходимом или же брать кредиты, чтобы приобрести брендовую вещь, несмотря на наличие доступных альтернатив; удовлетворение, получаемое от покупки (8); чувство раздражения и потери при невозможности обладать брендовыми вещами (9); чрезмерный интерес к бренду (10), проявляющийся не только в покупке вещей, но и в вовлеченности в информацию о новостях компании, анонсах новинок, презентациях, акциях; навязчивое поведение с другими людьми (11), характеризующееся постоянными разговорами и бренде и попытками склонить к покупке других людей.

Брендозависимость может быть связана как со стремлением к приобретению статуса и дорогих вещей, так и с тревогой и импульсивностью.

Не менее важен компонент самоидентификации через контакт с брендом. В большинстве случаев подобный тип отношений с товарами возникает в контексте потребления товаров сферы моды или технологий (Francioni et al., 2021). В этом случае потребитель может быть озабочен не столько покупкой товара определенной марки, сколько желанием принадлежать к определенной группе людей или обладать определенными чертами, соотносящимися с личностью бренда.

Возможность применения концепции нехимических поведенческих аддикций к отношениям с брендами

Исследователи отмечают, что желание приобретать товары и обладать вещами может являться частью концепции успеха и не обязательно свидетельствует о зависимости. Возникает вопрос: насколько правомерно говорить о возникновении зависимости от брендов?

Хотя не существует единой классификации нехимических поведенческих аддикций, различные авторы относят к ним гэмблинг, любовные и сексуальные аддикции, ониоманию, игровые зависимости, расстройства пищевого поведения, трудовоголизма и т.д. (Фенько, Левин, 2008). Следуя за классификацией I. Marks (1990), поведенческие (нехимические) зависимости характеризуются семью критериями: побуждением к контрпродуктивной поведенческой деятельности, нарастающим напряжением, пока деятельность не будет осуществлена, снятием напряжения после осуществления деятельности, повторной тягой через часы, дни или недели, уникальными для синдрома аддикции внешними проявлениями, ощущением тоски и раздражения при воздержании от деятельности, гедонистическим оттенком влечения. Другие исследователи описывают также такие критерии, как ощущение себя другим, озабоченность поведением, временное насыщение, потерю контроля и негативные последствия (Sussman, 2020). Наиболее широко используемым инструментом для оценки существования зависимости является «компонентная» модель аддиктивного поведения M. Griffiths (CMA): сверхценность определенного поведения; изменения настроения, связанные с этим поведением; симптомы отмены; конфликты с самим собой и окружающими; рецидивы, рост толерантности (Griffiths, 2005). Они описывают не только широко известные и социально неприемлемые, но и «социально приемлемые» аддикции.

M. Reimann и соавт. показали, что тесные отношения между потребителями и брендами сопряжены с активацией определенных областей мозга, которые связаны с аддиктивным поведением, таким как алкогольная и никотиновая зависимость (Reimann, Castaño, Zaichkowsky, Bechara, 2012). При сопоставлении критериев аддитивного поведения с характеристиками брендозависимости можно отметить соответствие особенностей этого типа отношений с брендами признакам поведенческой зависимости (табл. 1). В частности, поведение в отношении бренда приобретает навязчивый характер, влечет за собой изменение настроения (удовольствие в случае по-

купки и раздражительность в случае невозможности обладать товаром), возможные негативные последствия в сфере финансов и отношений с другими людьми. Показателями роста толерантности в случае с брендозависимостью могут служить, к примеру, количество времени, которое человек посвящает бренду (выбор товаров, поиск информации об акциях и мероприятиях, изучение истории бренда), вытеснение более выгодных альтернатив и отсутствие сравнения с другими товарами.

Таблица 1

Сравнение критериев аддитивного поведения и брендозависимости

Критерии аддитивного поведения (Гриффитс)	Критерии брендозависимости
Сверхценность определенного поведения	Обсессивность
	Эксклюзивность
	Покупка товара определяется не необходимостью, а его принадлежностью к определенному бренду
Изменение настроения, связанные с этим поведением	Эмоциональная привязанность
	Удовлетворение, получаемое от покупки бренда
	Ощущение родства
Симптомы отмены	Раздражительность при невозможности обладать вещами бренда
Конфликты с самим собой и окружающими	Нерациональное финансовое поведение
	Навязчивое поведение с другими людьми
Рост толерантности	Озабоченность брендом
	Создание коллекции

Однако на текущий момент нет достаточных оснований и эмпирических данных, доказывающих, что брендозависимость можно отнести к классу поведенческих зависимостей.

Соотношение понятия «брендозависимость» со смежными конструктами

Так как брендозависимость является относительно новым понятием, необходимо разграничение со смежными конструктами (табл. 2). Наиболее близкими к брендозависимости являются любовь и лояльность к бренду, а также импульсивное потребление, компульсивное потребление (ониомания) и демонстративное потребление. Несмотря на то, что понятия имеют много пересечений, брендозависимость можно считать отдельным видом отношений с брендами (Cui, Mrad, Hogg, 2018).

Лояльность к бренду обусловлена опытом использования продукта, удовлетворенностью качеством и рациональной оценкой преимуществ. Она носит прагматичный характер, так как восприятие стоимости и достоинств является одним из ключевых детерминантов уровня лояльности к бренду. Любовь к бренду, несмотря на интенсивный аффективный ком-

понент, также может учитывать объективные характеристики бренда и выбор из альтернатив (Batra, Ahuvia, Vagozzi, 2012).

Таблица 2

Сопоставление конструкторов брендозависимости, лояльности к бренду, компульсивного потребления, демонстративного потребления

Конструкторы	Ключевой фокус	Основная мотивация	Недостаточный самоконтроль	Негативные последствия
Брендозависимость	Бренд	Внутренняя / внешняя	Иногда	Да
Лояльность к бренду	Бренд	Внутренняя / внешняя	Нет	Нет
Компульсивное потребление	Процесс покупки	Внутренняя	Да	Да
Демонстративное потребление	Демонстрация богатства / статуса	Внешняя	Иногда	Иногда

Компульсивное потребление характеризуется неконтролируемыми импульсами совершать покупки, зачастую сопровождаемыми чувством тревоги или стыда, что свидетельствует о нарушении процессов саморегуляции. Непосредственно восприятие бренда или отношений с ним не находится в центре феномена, так как компульсивные покупатели затрудняются назвать любимые марки (Horváth, Birgelen, 2015). В случае ониомании (патологического шопоголизма) покупатель испытывает психологическую зависимость от акта покупки, что может приводить к серьезным финансовым и социальным последствиям (Dittmar, 2005). Демонстративное потребление подразумевает приобретение товаров с целью публичного самовыражения и демонстрации социального статуса, что отражает культурные и социальные нормы (Посыпанова, 2013).

В отличие от этих явлений, брендозависимость сосредоточивается на приверженности определенному бренду, она обусловлена не столько объективными качественными характеристиками продукта, сколько «субъективной эмоциональной связью и “встраиванием” индивидуальности бренда в идентичность потребителя» (Антонова, Патоша, 2017). То есть в случае брендозависимости бренд воспринимается как часть «Я», что влияет на эмоциональное состояние потребителя и его выбор, даже если объективные параметры альтернативных предложений могли бы оказаться более выгодными.

Заключение

Таким образом, «брендозависимость» можно рассматривать как психологическое явление чрезмерной привязанности, включающее эмоциональную и поведенческую вовлеченность в определенный бренд. Отношения

становятся не дополнением, а значимой составляющей самоидентификации. «Брендозависимость» отличается рядом характеристик, включая эмоциональную привязанность, навязчивость, нерациональное финансовое поведение и др. Исследователи считают, что брендозависимость может быть как негативным, так и позитивным явлением (Mgrad, Cui, 2017). Тем не менее, на наш взгляд, именно негативные эффекты, а также иррациональные и компульсивные мотивы являются границей, отделяющей «брендозависимость» от лояльности и приверженности бренду. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение брендзависимости в русле социальной психологии и психологии личности, установление предпосылок ее формирования и негативных последствий брендозависимости в контексте психологического благополучия.

Литература

- Антонова, Н. В., Кумар, А., Солорева, М. А. (2016). Восприятие отечественного и зарубежного брендов одежды российскими потребителями. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, 1(3), 174–202.
- Антонова, Н. В., Морозова, В. Д. (2015). Взаимосвязь идентичности потребителя и индивидуальности бренда как фактор приверженности бренду. *Социальная психология и общество*, 6(4), 123–138.
- Антонова, Н. В., Патоша, О. И. (2017). *Восприятие брендов и стратегии потребительского поведения*. М.: ИД ВШЭ.
- Бабкин, А. Д., Коновалов, В. Н., Рыжкова, О. И. (2024). Психология в экономике бренда: влияние на потребительское поведение. *Вестник науки*, 1(12(81)), 48–54.
- Бакотина, Р. Р., Скоробогатых, И. И. (2024). Оценка эмоциональной привязанности российских потребителей к парфюмерным брендам в новых экономических условиях. *Маркетинг и маркетинговые исследования*, 1, 14–29.
- Михайлова, Н. И. (2017). Эмоциональный брендинг и его влияние на лояльность потребителя. *Маркетинг и маркетинговые исследования*, 1, 48–63.
- Посыпанова, О. С. (2013). Особенности мотивации демонстративного потребления провинциальной молодежи. *Социальная психология и общество*, 4(3), 116–129.
- Фенько, А., Левин, М. И. (2008). Теории аддиктивного поведения // Публикации ВШЭ. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/tzk9z4x7o4/direct/63528708>

Поступила в редакцию 22.04.2025 г.; повторно 15.05.2025 г.;
принята 17.05.2025 г.

Шаповал Олеся Александровна – аспирант Департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

E-mail: oashapoval@hse.ru

For citation: Shapoval, O. A. (2025). From Loyalty to Addiction: Negative Aspects of Relations with a Brand. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 96, 230–240. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/96/12

From Loyalty to Addiction: Negative Aspects of Relations with a Brand

O.A. Shapoval¹

¹ Higher School of Economics, 20, Myasnitskaya Str., Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract

Modern marketing strategies and advertising have a significant role in fostering consumer loyalty towards certain brands. However, when the relationship with a brand is strengthened, consumption becomes more a means of self-identification than a tool to satisfy needs, thereby acquiring characteristics of behavioral addiction. Despite the extensive research conducted on brand loyalty, demonstrative and compulsive consumption, the phenomenon of excessive brand devotion, otherwise referred as brand addiction, remains understudied. In this regard, it is imperative to undertake a theoretical analysis of psychological underpinnings of excessive brand devotion. The aim of the present article is to conduct an analysis of the phenomenon of brand addiction, exploring its potential as a form of excessive devotion to a brand. In the context of theoretical analysis, the development of scientific interest in negative aspects of the relationship between a consumer and a brand is firstly considered and systematized. Secondly, the extant research focusing on transforming commitment into addictive behavior is summarized. Thirdly, an attempt to differentiate the concept of "brand addiction" from similar psychological phenomena, such as brand loyalty, compulsive and demonstrative consumption, is made. The study is founded upon theoretical analysis, with methodologies such as systematization, comparative analysis and logical synthesis being employed. The results obtained from this study are as follows. The author identifies brand addiction as a psychological state of a consumer, which includes affective and behavioral involvement in a certain brand, caused by an uncontrollable desire to possess the brand's goods. The phenomenon of brand addiction has been shown to manifest in a number of ways, including the experience of a sense of obligation to possess a particular brand, the adoption of irrational financial behaviors, feelings of irritation when unable to interact with the brand, excessive interest, and intrusive behavior towards others. In contrast to the concept of loyalty, addiction is distinguished by an incapacity to resist the consumption of goods from a specific brand, despite the availability of more economical alternatives. Despite the present paucity of evidence to support a classification of brand addiction as a behavioral addiction, the concept does not align with other concepts of brand loyalty, demonstrative consumption, and compulsive buying. Brand addiction is determined not by the qualities of a product, its status, or an attempt of emotional regulation, but by the "incorporation" of the brand personality into a consumer's identity

Keywords: brand; brand addiction; brand devotion; irrational consumption; loyalty; demonstrative consumption; compulsive buying; maladaptive consumption

References

- Aaker, D. A., & Keller, K. L. (1990). Consumer evaluations of brand extensions. *Journal of Marketing*, 54(1), 27–41.
- Aaker, J. (1997). Dimensions of Brand Personality. *Journal of Marketing Research*, 34(3), 347–356.
- Antonova, N. V., & Morozova, V. D. (2015). Vzaimosvyaz' identichnosti potrebitelya i individual'nosti brenda kak faktor priverzhennosti brendu [The relationship between consumer identity and brand personality as a factor in brand commitment]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 6(4), 123–138. doi: 10.17759/sps.2015060409

- Antonova, N. V., Kumar, A., & Soloreva, M. A. (2016). Vospriyatie otechestvennogo i zarubezhnogo brendov odezhdy rossiyskimi potrebitel'yami [Perception of domestic and foreign clothing brands by Russian consumers]. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya*, 1(3), 174–202.
- Antonova, N. V., & Patosha, O. I. (2017). *Vospriyatie brendov i strategii potrebitel'skogo povedeniya* [Perception of Brands and Consumer Behavior Strategies]. Moscow: HSE.
- Babkin, A. D., Konovalov, V. N., & Ryzhkova, O. I. (2024). Psikhologiya v ekonomike brenda: vliyanie na potrebitel'skoe povedenie [Psychology in the Brand Economy: Impact on Consumer Behavior]. *Vestnik nauki*, 1(12 (81)), 48–54.
- Bakotina, R. R., & Skorobogatykh, I. I. (2024). Otsenka emotsional'noy privyazannosti rossiyskikh potrebiteley k parfyumernym brendam v novykh ekonomicheskikh usloviyakh [Assessing the Emotional Attachment of Russian Consumers to Perfume Brands in the New Economic Conditions]. *Marketing i marketingovye issledovaniia*, 1, 14–29.
- Batra, R., Ahuvia, A., & Bagozzi, R. P. (2012). Brand love. *Journal of Marketing*, 76(2), 1–16.
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the Extended Self. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 139–168.
- Cachero-Martínez, S., & Vázquez-Casielles, R. (2021). Building consumer loyalty through e-shopping experiences: The mediating role of emotions. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 60, 102481. doi: 10.1016/j.jretconser.2021.102481
- Cohen, J. B., & Houston, M. J. (1972). Cognitive consequences of brand loyalty. *Journal of Marketing Research*, 9(1), 97–99.
- Cui, C. C., Mrad, M., & Hogg, M. K. (2018). Brand addiction: Exploring the concept and its definition through an experiential lens. *Journal of Business Research*, 87, 118–127.
- Dittmar, H. (2005). Compulsive buying—a growing concern? An examination of gender, age, and endorsement of materialistic values as predictors. *British Journal of Psychology*, 96(4), 467–491.
- Fajer, M. T., & Schouten, J. W. (1995). Breakdown and dissolution of person-brand relationships. *Advances in Consumer Research*, 22(1), 663–667.
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1991). The concept of love viewed from a prototype perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 425–438.
- Fenko, A., & Levin, M. I. (2008). *Teorii addiktivnogo povedeniya* [Theories of Addictive Behavior]. Retrieved from <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/tzk9z4x7o4/direct/63528708Ck1f>
- Fournier, S. (1998). Consumers and their brands: Developing relationship theory in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 24(4), 343–373. doi: 10.1086/209515
- Francioni, B., Curina, I., Hegner, S. M., & Cioppi, M. (2021). Brand addiction: brand characteristics and psychological outcomes. *Journal of Consumer Marketing*, 38(2), 125–136.
- Griffiths, M. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191–197.
- Guest, L. (1942). The genesis of brand awareness. *Journal of Applied Psychology*, 26(6), 800–808. doi: 10.1037/h0055390
- Gupta, P. B., & Lord, K. R. (1998). Product placement in movies: The effect of prominence and mode on audience recall. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 20(1), 47–59.
- Gupta, S., Chintagunta, P., Kaul, A., & Wittink, D. R. (1996). Do household scanner data provide representative inferences from brand choices: A comparison with store data. *Journal of Marketing Research*, 33(4), 383–398.
- Hofmeyr, J. (2000). The changing pattern of segmentation in the South African labour market. *Studies in Economics and Econometrics*, 24(3), 109–128.
- Horváth, C., & Birgelen, M. V. (2015). The role of brands in the behavior and purchase decisions of compulsive versus noncompulsive buyers. *European Journal of Marketing*, 49(1/2), 2–21.

- Howard, J. A., & Sheth, J. N. (1969). The theory of buyer behavior. *New York*, 63(331), 145.
- Jacoby, J., & Chestnut, R. W. (1978) New York: John Wiley & Sons, 120. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 425–438.
- Levy, S. J. (1999). *Brands, consumers, symbols and research: Sidney J Levy on marketing*. Sage.
- Loken, B., & John, D. R. (1993). Diluting brand beliefs: when do brand extensions have a negative impact? *Journal of Marketing*, 57(3), 71–84.
- Marks, I. (1990). Non-chemical (behaviourial) addictions. *British Journal of Addiction*, 85(11), 1389–1394.
- Mikhaylova, N. I. (2017). Emotsional'nyy brending i ego vliyanie na loyal'nost' potrebitelya [Emotional Branding and Its Impact on Consumer Loyalty]. *Marketing i marketingovyie issledovaniya*, 1, 48–63.
- Morrison, D. G. (1966). Interpurchase time and brand loyalty. *Journal of Marketing Research*, 3(3), 289–291.
- Mrad, M. (2018). Brand addiction conceptual development. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 21(1), 18–38
- Mrad, M., & Cui, C. (2017). Brand Addiction: Conceptualisation and Scale Development. *European Journal of Marketing*, 51(11/12), 1938–1960. doi: 10.1108/ejm-10-2016-0571
- Park, C. W., Jaworski, B. J., & MacInnis, D. J. (1986). Strategic brand concept-image management. *Journal of Marketing*, 50(4), 135–145.
- Posypanova, O. S. (2013). Osobnosti motivatsii demonstrativnogo potrebleniya provintsial'noy molodezhi [Motivation of Conspicuous Consumption of Provincial Youth]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 4(3), 116–129.
- Reimann, M., Castaño, R., Zaichkowsky, J., & Bechara, A. (2012). How we relate to brands: Psychological and neurophysiological insights into consumer–brand relationships. *Journal of Consumer Psychology*, 22(1), 128–142.
- Rigby, D. K., Reichheld, F., & Dawson, C. (2003). Winning customer loyalty is the key to a winning CRM strategy. *Ivey Business Journal*, 67(4), 1–5.
- Schmitt, B. (2012). The consumer psychology of brands. *Journal of Consumer Psychology*, 22, 1, 7–17.
- Starch, D. (1923). Research methods in advertising. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 110(1), 139–143.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119–135.
- Sussman, S. (Ed.). (2020). *The Cambridge Handbook of Substance and Behavioral Addictions*. Cambridge University Press.
- Swaminathan, V., Fox, R. J., & Reddy, S. K. (2001). The impact of brand extension introduction on choice. *Journal of Marketing*, 65(4), 1–15.
- Thomson, M., MacInnis, D.J. and Park, C.W. (2005) The ties that bind: measuring the strength of consumers' emotional attachments to brands. *Journal of Consumer Psychology*, 15(1), 77–91.
- Wolfe, H. D. (1942). Techniques of appraising brand preference and brand consciousness by consumer interviewing. *Journal of Marketing*, 6(4_part_2), 81–87.

Received 22.04.2025; Revised 15.05.2025;

Accepted 17.05.2025

Olesia A. Shapoval – PhD Student, National Research University Higher School of Economics, Faculty of Social Sciences, School of Psychology.

E-mail: oashapoval@hse.ru