Журнал по психологическим
и когнитивным наукам

Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования

Том 15, № 8А, 2026.
С. 1-309.

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС»
Московская область, г. Ногинск

Journal of Psychology
and Cognitive Science

Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches

August 2026, Volume 15, Issue 8A.
Pages 1-309.

ANALITIKA RODIS publishing house
Noginsk, Moscow region

«Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования» Том 15, № 8А, 2026

Выпуски журнала издаются в двух частях: А и В. Периодичность части А – 12 номеров в год. Периодичность части В – 12 номеров в год.

Все статьи, публикуемые в журнале, рецензируются членами редсовета и редколлегии, а также другими ведущими учеными.

Семёнов Игорь Никитович, доктор психологических наук (5.3.1), профессор, академик АПСН, академик Международной академии Гуманизации образования, действительный член Европейской академии естествознания (Лондон), лауреат Премии Президента РФ в области образования, создатель научной школы Рефлексивной психологии и педагогики творчества, профессор Департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, ***Московский городской педагогический университет (при Министерстве науки и высшего образования РФ)*** – главный редактор журнала.

Савина Надежда Николаевна, доктор психологических наук (5.3.1), доктор педагогических наук, профессор – заместитель главного редактора.

В журнале публикуются результаты фундаментальных и прикладных исследований в области психологии и когнитивистики. Материалы открывают дискуссии по проблемам общей, возрастной, педагогической, социальной, коррекционной, клинической психологии и смежных наук. Журнал также пропагандирует идеи символицизма и коннекционизма и содействует распространению знаний о моделировании когнитивных систем. В статьях формулируются научно обоснованные выводы, предложения и рекомендации, направленные на совершенствование психодиагностической и психокоррекционной деятельности.

Авторами статей являются ведущие специалисты в области психологии и когнитивной науки, а также исследователи, работающие над диссертациями по проблемам психологических наук и междисциплинарных исследований мозга и языка.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Журнал «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования» 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» в соответствии с приказом Минобрнауки России от 25 июля 2014 г. № 793 с изменениями, внесенными приказом Минобрнауки России от 03 июня 2015 г. № 560 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 августа 2014 г., регистрационный № 33863), вступившим в силу 1 декабря 2015 года.

Генеральный директор издательства	Е.А. Лисина
Главный редактор	И.Н. Семенов, доктор психологических наук (5.3.1)
Зам. главного редактора	Н.Н. Савина, доктор психологических наук (5.3.1), доктор педагогических наук
Научный редактор и переводчик	А.А. Маркова
Дизайн и верстка	М.А. Пучков
Адрес редакции и издателя	142412, Московская область, Ногинск, ул. Рогожская, 7
Телефоны редакции	+7 (495) 210 0554; +7 985 7689176
E-mail	analitikarodis@yandex.ru
Сайт	http://www.publishing-vak.ru

Журнал издается с января 2012 г. Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации СМИ: ПИ № ФС77-43674 от 24.01.2011.

ISSN 2223-5477.

Учредитель и издатель: Общество с ограниченной ответственностью «АНАЛИТИКА РОДИС».

Индекс по Каталогу периодики «Урал-Пресс»:

43049 «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования».

Цена договорная. Печ. л. 41. Формат 60x90/8.

Дата выхода в свет: 30.12.2026.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Периодичность: 12 раз в год. Тираж 1000 экз. Заказ № 5239.

Отпечатано в типографии «Книга по Требованию». 127918, Москва, Сущевский вал, 49.

"Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches" August 2026, Volume 15, Issue 8A

The issues of the journal are published in two parts: A and B. The publication frequency of part A is 12 times a year. The frequency of part B is 12 times per year.

All articles published in the journal are reviewed by the members of the editorial board and editorial staff as well as by other leading scientists.

Semenov Igor' Nikitovich, Doctor of Psychology (5.3.1), Professor, Academician of the Academy of Social Sciences, Academician of the International Academy for the Humanization of Education, Full Member of the European Academy of Natural Sciences (London), Laureate of the Presidential Prize in Education, Founder of the of Reflective Psychology and Pedagogy of Creativity Scientific School, Professor of the Department of General and Experimental Psychology; ***Moscow City University*** – editor-in-chief.

Savina Nadezhda Nikolaevna – Doctor of Psychology (5.3.1), Doctor of Pedagogy, Professor – deputy editor-in-chief.

The journal publishes the results of theoretical and applied research in the field of psychology and cognitive science. The materials stimulate discussions on the problems of general, developmental, educational, social, correctional, clinical psychology and related sciences. The journal also promotes the ideas of symbolism and connectionism and contributes to the dissemination of the knowledge of cognitive modeling. The articles formulate scientifically grounded conclusions, proposals and recommendations aimed at improving psychodiagnostic and psychocorrective activities.

The articles are written by leading experts in the field of psychology and cognitive science, as well as researchers working on dissertations devoted to the problems of psychological sciences and interdisciplinary studies of the brain and language.

The views and opinions of the publisher do not necessarily coincide with those of the authors.

The journal "Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches" ("*Psikhologiya. Istorikokriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*") was included in the "**List of the peer-reviewed scientific journals**, in which the major scientific results of dissertations for obtaining Candidate of Sciences and Doctor of Sciences degrees should be published" in accordance with Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 793 of July 25, 2014 (as amended by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 560 of June 3, 2015 that was registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on August 25, 2014 (registration No. 33863) and entered into force on December 1, 2015).

CEO of the publishing house	E.A. Lisina
Editor-in-chief	I.N. Semenov, Doctor of Psychology (5.3.1)
Deputy editor-in-chief	N.N. Savina, Doctor of Psychology (5.3.1), Doctor of Pedagogy
Science editor and translator	A.A. Markova
Styling and make-up	M.A. Puchkov
Address of the Publisher and the Editorial Board	P.O. Box 142412, 7 Rogozhskaya str., Noginsk, Moscow region, Russian Federation
Phones of the Editorial Board	+7 (495) 210 0554; +7 985 7689176
E-mail	analitikarodis@yandex.ru
Website	http://www.publishing-vak.ru

The journal is issued since January 2012. The publication is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR).
Mass media registration certificate: PI No. FS77-43674 of 24.01.2011.
ISSN 2223-5477.
Founder and Publisher: Limited liability company "ANALITIKA RODIS".
Subscription index of the Catalog of periodicals "Ural-Press":
43049 "Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches".
Contract price. 41 printed sheets. Format 60x90/8.
Date of release: 30.12.2026.
Offset printing. Offset paper. Periodicity: 12 issues per year. Circulation 1,000 issues. Order No. 5239.
Printed from make-up page in the "Kniga po Trebovaniyu" printing house.
P.O. Box 127918, 49 Sushchevskii val, Moscow, Russian Federation.

Редакционный совет

по направлению: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Мазилов Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского.

Савина Надежда Николаевна – заместитель главного редактора, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор.

Семёнов Игорь Никитович – главный редактор журнала, доктор психологических наук, профессор, академик АПСН, академик Международной академии Гуманизации образования, действительный член Европейской академии естествознания (Лондон), лауреат Премии Президента РФ в области образования, создатель научной школы Рефлексивной психологии и педагогики творчества, профессор Департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (при Министерстве науки и высшего образования РФ).

по направлению: 5.3.2. Психофизиология

Балин Виктор Дмитриевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Каменская Валентина Георгиевна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры психологии, психофизиологии, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

Котова Светлана Аркадьевна – кандидат психологических наук, доцент, директор Института Психологии, РГПУ им. А.И. Герцена.

Черноризов Александр Михайлович – доктор психологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой психофизиологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

по направлению: 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

Лысаков Николай Дмитриевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры № 920, Национальный исследовательский университет – Московский авиационный институт.

Моргунов Евгений Борисович – доктор психологических наук, доцент, декан факультета практической психологии, ОАНО «Московская высшая школа социальных и экономических наук».

Сокольская Марина Вячеславовна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения РФ.

по направлению: 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Борзова Татьяна Владимировна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, Тихоокеанский государственный университет.

Зеер Эвальд Фридрихович – доктор психологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры психологии профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет.

Сыманюк Эльвира Эвальдовна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, директор Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина.

по направлению: 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология

Клейберг Юрий Александрович – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, президент АНО «Академия Национального образования и науки», Международная ассоциация девиантологов, лауреат Государственной премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Козлов Владимир Васильевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

Миронова Оксана Ивановна – доктор психологических наук, профессор, Деаартамент психологии, Высшая школа экономики.

по направлению: 5.3.6. Клиническая психология

Баранская Людмила Тимофеевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психиатрии, психотерапии и наркологии, Уральский государственный медицинский университет.

Фотекова Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общепрофессиональных дисциплин, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова.

Шаповалова Ольга Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, психологии и логопедии, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема.

по направлению: 5.3.7. Возрастная психология

Белов Василий Георгиевич – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общей и консультативной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы.

Волковская Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры логопедии, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет.

Зеер Эвальд Фридрихович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, член-корреспондент Российской академии образования.

Плаксина Любовь Ивановна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии, Московский государственный педагогический университет.

Плугина Мария Ивановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных дисциплин, Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ.

по направлению: 5.3.8. Коррекционная психология и дефектология

Волкова Ирина Павловна – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой основ дефектологии и реабилитологии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

Волковская Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры логопедии, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет.

Плаксина Любовь Ивановна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии, Московский государственный педагогический университет.

Шаповалова Ольга Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, психологии и логопедии, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема.

по направлению: 5.12.1. Междисциплинарные исследования когнитивных процессов

Бурлина Елена Яковлевна – доктор философских наук, кандидат искусствоведения, профессор, профессор кафедры философии и культурологии, Самарский государственный медицинский университет.

Докучаев Илья Игоревич – доктор философских наук, профессор по кафедре философии, заведующий кафедрой Онтологии и теории познания, Санкт-Петербургский государственный университет, профессор Российской Академии образования.

Лысаков Николай Дмитриевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры № 920, Национальный исследовательский университет – Московский авиационный институт.

Моргунов Евгений Борисович – доктор психологических наук, доцент, декан факультета практической психологии, ОАНО «Московская высшая школа социальных и экономических наук».

Семёнов Игорь Никитович – главный редактор журнала, доктор психологических наук (5.3.1), профессор, академик АПСН, академик Международной академии Гуманизации образования, действительный член Европейской академии естествознания (Лондон), лауреат Премии Президента РФ в области образования, создатель научной школы Рефлексивной психологии и педагогики творчества, профессор Департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (при Министерстве науки и высшего образования РФ).

по направлению: 5.12.2. Междисциплинарные исследования мозга

Балин Виктор Дмитриевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Белов Василий Георгиевич – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общей и консультативной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы.

Ишанов Сергей Александрович – доктор физико-математических наук, доцент, профессор ОНК «Институт высоких технологий», Балтийский Федеральный университет им. И. Канта.

Солодов Александр Александрович – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры прикладной математики и программирования, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина.

Черноризов Александр Михайлович – доктор психологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой психофизиологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

по направлению: 5.12.3. Междисциплинарные исследования языка

Бурлина Елена Яковлевна – доктор философских наук, кандидат искусствоведения, профессор, профессор кафедры философии и культурологии, Самарский государственный медицинский университет.

Семёнов Игорь Никитович – главный редактор журнала, доктор психологических наук (5.3.1), профессор, академик АПСН, академик Международной академии Гуманизации образования, действительный член Европейской академии естествознания (Лондон), лауреат Премии Президента РФ в области образования, создатель научной школы Рефлексивной психологии и педагогики творчества, профессор Департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (при Министерстве науки и высшего образования РФ).

Сердечная Вера Владимировна – доктор филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы и сравнительного культуроведения, Кубанский государственный университет.

по направлению: 5.12.4. Когнитивное моделирование

Докучаев Илья Игоревич – доктор философских наук, профессор по кафедре философии, заведующий кафедрой Онтологии и теории познания, Санкт-Петербургский государственный университет, профессор Российской академии образования.

Ишанов Сергей Александрович – доктор физико-математических наук, доцент, профессор ОНК «Институт высоких технологий», Балтийский Федеральный университет им. И. Канта.

Солодов Александр Александрович – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры прикладной математики и программирования, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина.

по направлению: 3.2.5. Медицинская психология

Балин Виктор Дмитриевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Баранская Людмила Тимофеевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психиатрии, психотерапии и наркологии, Уральский государственный медицинский университет.

Белов Василий Георгиевич – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общей и консультативной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы.

Плугина Мария Ивановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики., психологии и специальных дисциплин, Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ.

Фотекова Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общепрофессиональных дисциплин, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова.

Editional board

5.3.1. General psychology, personality psychology, history of psychology

Mazilov Vladimir Aleksandrovich – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Russia).

Savina Nadezhda Nikolaevna – Deputy Chief Editor, Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogy, Professor (Russia).

Semenov Igor' Nikitovich – Journal's Chief Editor, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Academy of Social Sciences, Academician of the International Academy for the Humanization of Education, Full Member of the European Academy of Natural Sciences (London), Laureate of the Presidential Prize in Education, Founder of the of Reflective Psychology and Pedagogy of Creativity Scientific School, Professor of the Department of General and Experimental Psychology; Moscow City University (Russia).

5.3.2. Psychophysiology

Balin Viktor Dmitrievich – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Saint Petersburg State University (Russia).

Kamenskaya Valentina Georgievna – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology, Psychophysiology; Bunin Yelets State University, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Russia).

Chernorizov Aleksandr Mikhailovich – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Head of the Department of Psychophysiology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Russia).

Kotova Svetlana Arkad'yevna – PhD in Psychology, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Russia).

5.3.3. Labor psychology, engineering psychology, cognitive ergonomics

Lysakov Nikolai Dmitrievich – Doctor of Psychology, Professor, Professor of Department No. 920, Moscow Aviation Institute (Russia).

Morgunov Evgenii Borisovich – Doctor of Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Practical Psychology, Moscow School of Social and Economic Science (MSSES) (Russia).

Sokol'skaya Marina Vyacheslavovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Social Work, Pirogov Russian National Research Medical University (Pirogov Medical University) (Russia).

5.3.4. Educational psychology, psychodiagnostics of digital educational environments

Borzova Tat'yana Vladimirovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Pacific National University (Russia).

Zeer Eval'd Fridrikhovich – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology of Professional Development, Russian State Professional Pedagogical University; Honored Scientist of the Russian Federation, Laureate of the Prize of the Government of the Russian Federation in Education, Corresponding Member of Russian Academy of Education (Russia).

Symanyuk El'vira Eval'dovna – Doctor of Psychology, Professor, Director of the Ural Humanitarian Institute, Ural federal University; Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Russia).

5.3.5. Social psychology, political and economic psychology

Kozlov Vladimir Vasil'evich – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Social and Political Psychology, Yaroslavl State University (Russia).

Klayberg Yurii Aleksandrovich – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogy, Professor, President of Academy of National Education and Science, International Association of Deviantologists, Laureate of the State Prize of the Government of the Russian Federation in Education (Russia).

Mironova Oksana Ivanovna – Doctor of Psychology, Professor, Department of Psychology, Higher School of Economics (Russia).

5.3.6. Clinical psychology

Baranskaya Lyudmila Timofeevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychiatry, Psychotherapy and Narcology, Ural State Medical University (Russia).

Fotekova Tat'yana Anatol'evna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of General Professional Disciplines, Khakass State University (Russia).

Shapovalova Ol'ga Evgen'evna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy, Psychology and Speech Therapy, Sholem Aleichem Priamursky State University (Russia).

5.3.7. Age psychology

Belov Vasilii Georgievich – Doctor of Psychology, Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Department of General and Counseling Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (Russia).

Volkovskaya Tat'yana Nikolaevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, at the Department of Speech Therapy, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University (Russia).

Zeer Eval'd Fridrikhovich – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology of Professional Development, Russian State Professional Pedagogical University; Honored Scientist of the Russian Federation, Laureate of the Prize of the Government of the Russian Federation in Education, Corresponding Member of Russian Academy of Education (Russia).

Plaksina Lyubov' Ivanovna – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Fundamentals of Defectology, Moscow State Pedagogical University (Russia).

Plugina Mariya Ivanovna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Special Disciplines, Stavropol State Medical University (Russia).

5.3.8. Correctional psychology and defectology

Volkova Irina Pavlovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, Institute of Defectology Education and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Russia).

Volkovskaya Tat'yana Nikolaevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, at the Department of Speech Therapy, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University (Russia).

Plaksina Lyubov' Ivanovna – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Fundamentals of Defectology, Moscow State Pedagogical University (Russia).

Shapovalova Ol'ga Evgen'evna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy, Psychology and Speech Therapy, Sholem Aleichem Priamursky State University (Russia).

5.12.1. Interdisciplinary research on cognitive processes

Burlina Elena Yakovlevna – Doctor of Philosophy, PhD in History of Arts, Professor, Professor of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Samara State Medical University (Russia).

Dokuchaev Il'ya Igorevich – Doctor of Philosophy, Professor at the Department of Philosophy, Head of the Department of Ontology and Theory of Knowledge, Saint Petersburg State University; Professor of the Russian Academy of Education (Russia).

Lysakov Nikolai Dmitrievich – Doctor of Psychology, Professor, Professor of Department No. 920, Moscow Aviation Institute (Russia).

Morgunov Evgenii Borisovich – Doctor of Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Practical Psychology, Moscow School of Social and Economic Science (MSSES) (Russia).

Semenov Igor' Nikitovich – Journal's Chief Editor, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Academy of Social Sciences, Academician of the International Academy for the Humanization of Education, Full Member of the European Academy of Natural Sciences (London), Laureate of the Presidential Prize in Education, Founder of the of Reflective Psychology and Pedagogy of Creativity Scientific School, Professor of the Department of General and Experimental Psychology; Moscow City University (Russia).

5.12.2. Interdisciplinary brain research

Balin Viktor Dmitrievich – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Saint Petersburg State University (Russia).

Belov Vasilii Georgievich – Doctor of Psychology, Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Department of General and Counseling Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (Russia).

Ishanov Sergei Aleksandrovich – Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor, Professor of the Institute of High Technologies, Immanuel Kant Baltic Federal University (Russia).

Solodov Aleksandr Aleksandrovich – Doctor of Engineering, Professor, Professor of the Department of Applied Mathematics and Programming, Moscow State University of Design and Technology (Russia).

Chernorizov Aleksandr Mikhailovich – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Head of the Department of Psychophysiology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Russia).

5.12.3. Interdisciplinary language studies

Burlina Elena Yakovlevna – Doctor of Philosophy, PhD in History of Arts, Professor, Professor of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Samara State Medical University (Russia).

Semenov Igor' Nikitovich – Journal's Chief Editor, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Academy of Social Sciences, Academician of the International Academy for the Humanization of Education, Full Member of the European Academy of Natural Sciences (London), Laureate of the Presidential Prize in Education, Founder of the of Reflective Psychology and Pedagogy of Creativity Scientific School, Professor of the Department of General and Experimental Psychology; Moscow City University (Russia).

Serdechnaya Vera Vladimirovna – Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Literature and Comparative Cultural Studies, Kuban State University (Russia).

5.12.4. Cognitive modeling

Dokuchaev Il'ya Igorevich – Doctor of Philosophy, Professor at the Department of Philosophy, Head of the Department of Ontology and Theory of Knowledge, Saint Petersburg State University; Professor of the Russian Academy of Education (Russia).

Ishanov Sergei Aleksandrovich – Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor, Professor of the Institute of High Technologies, Immanuel Kant Baltic Federal University (Russia).

Solodov Aleksandr Aleksandrovich – Doctor of Engineering, Professor, Professor of the Department of Applied Mathematics and Programming, Moscow State University of Design and Technology (Russia).

3.2.5. Medical psychology

Balin Viktor Dmitrievich – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Saint Petersburg State University (Russia).

Baranskaya Lyudmila Timofeevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychiatry, Psychotherapy and Narcology, Ural State Medical University (Russia).

Belov Vasilii Georgievich – Doctor of Psychology, Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Department of General and Counseling Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (Russia).

Plugina Mariya Ivanovna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Special Disciplines, Stavropol State Medical University (Russia).

Fotekova Tat'yana Anatol'evna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of General Professional Disciplines, Khakass State University (Russia).

Содержание

Общая психология, психология личности, история психологии

Козлова Ирина Владимировна
Редников Андрей Николаевич
Психологические детерминанты агрессии у осуждённых, склонных к насилию 7

Свет Мария Сергеевна
Свет Афанасий Максимович
Перера Арош С.
Mindloom: комплексная узловая модель и её применение для контролируемого формирования анализируемых случаев на базе лингвистических данных 15

Ковалёв Вячеслав Эдуардович
Этические принципы использования искусственного интеллекта в психологическом консультировании и психотерапии 24

Шустрова Алёна Алексеевна
Трансформация научной деятельности и её влияние на личность молодого учёного: теоретический анализ 39

Уварова Ирина Анатольевна
Взаимосвязи показателей психологической готовности к изменениям и результативности деятельности сотрудников 44

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Романенко Екатерина Сергеевна
Профессиональный потенциал курсантов-психологов образовательных организаций ФСИН России 53

Мальцев Владимир Александрович
К вопросу о «цифровом педагогическом перфекционизме» 61

Мальцев Владимир Александрович
Цифровое выгорание педагогов: феноменология, факторы риска и организационно-психологические технологии профилактики 74

Одияк Евгения Вячеславовна
Формирование чувства взрослости подростков в условиях цифровой образовательной среды 85

Курбанова Лида Увайсовна
Тагирова Раиса Абдуллаевна
Виситаева Ирсана Зандыевна
Сулумов Саламбек Хаитович
Региональные аспекты гендерной социализации отцовства в студенческой среде 94

Ганпанцурова Ольга Борисовна
Старцева Светлана Леонидовна
Гречухина Анна Алексеевна
Психолого-педагогические функции наставничества в организации взаимодействия наставника и наставляемого в непрерывном педагогическом образовании 110

Опетенок Наталья Геннадьевна
Динамика ценностных ориентаций студентов средних профессиональных образовательных учреждений, обучающихся по специальностям пищевой промышленности и общественного питания 119

Благоразумова Марина Геннадьевна
Галиахметова Наталья Павловна
Жученко Ольга Александровна
Арт-терапевтическая коррекция самооценки качества жизни и семейной тревоги студентов медицинского вуза 135

Мальцев Владимир Александрович
Когнитивный диссонанс и эмоциональное выгорание преподавателя в условиях цифровой гибридизации образования: теоретический обзор 146

Социальная психология, политическая и экономическая психология

Сарычева Ольга Витальевна
Голышева Надежда Викторовна
Психологические ресурсы готовности будущих психологов служебной деятельности к профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях 161

Шкляр Татьяна Львовна
Макарова Елена Юрьевна
Представления о семье и родительстве в юности и ранней взрослости: возрастная специфика и опыт родительского развода 171

Козлов Григорий Александрович
Налимова Александра Сергеевна
Родин Алексей Борисович
Шопоголизм как аддиктивное поведение в контексте социального сравнения и нормативного давления 181

Макина Анастасия Ивановна
Теоретико-прикладные подходы к типологизации трудных жизненных ситуаций семей 189

Койпыш Анастасия Андреевна
Выраженность буллинга в образовательной среде 198

Эйгелис Галина Владимировна
Маркова Алёна Владимировна
Взаимосвязь типов направленности личности и синдрома профессионального выгорания у специалистов налоговой службы 206

Щеголева Татьяна Викторовна
Садеков Рустем Рафекович
Организационная лояльность как социально-психологический фактор регуляции служебного поведения сотрудников органов внутренних дел 218

Балтовский Леонид Васильевич
Смирнова Анастасия Петровна
Коммуникация и искусственный интеллект в системе гуманитарного образовательного процесса 235

Владимирский Константин Петрович
Наследов Андрей Дмитриевич
Теоретические и эмпирические аспекты изучения любопытства как психологического феномена 246

Ильюкова Любовь Ивановна
Зарубежный опыт повышения безопасности поведения подростков на дорогах 257

Елагина Анна Сергеевна
Новиков Алексей Валерьевич
Слабкая Диана Николаевна
Оценка взаимозависимости креативности и антисоциального поведения в современном пенитенциарно-психологическом дискурсе 265

Новиков Алексей Валерьевич
Применение концепции психологически информируемых планируемых сред в условиях пенитенциарной системы 277

Слабкая Диана Николаевна
Реализация потенциала ресоциализации пенитенциарной системы: систематизация международного опыта 285

Междисциплинарные исследования когнитивных процессов

Кусков Антон Александрович
Контекстная верификация научных утверждений на ruSciFact: сравнение полной аннотации и сегментной агрегации NLI-оценок 293

Contents

General psychology, personality psychology, history of psychology

Irina V. Kozlova
Andrei N. Rednikov
Psychological Determinants of Aggression in Convicts Prone to Violence 7

Maria S. Svet
Afanasy M. Svet
Arosh S. Perera Molligoda Arachchige
Mindloom: An Integrative Node-Based Theoretical Framework with a Minimal Graph Formalization for Cautious Speech-Informed Case Formulation 15

Vyacheslav E. Kovalev
Ethical Principles of Using Artificial Intelligence in Psychological Counseling and Psychotherapy..... 24

Alena A. Shustrova
Transformation of Scientific Activity and Its Impact on the Personality of a Young Scientist: A Theoretical Analysis 39

Irina A. Uvarova
Interrelations of Indicators of Psychological Readiness for Change and Employee Performance Effectiveness 44

Educational psychology, psychodiagnostics of digital educational environments

Ekaterina S. Romanenko
Professional Potential of Cadet Psychologists in Educational Organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia..... 53

Vladimir A. Mal'tsev
On the Issue of "Digital Pedagogical Perfectionism"..... 61

Vladimir A. Mal'tsev
Digital Burnout of Teachers: Phenomenology, Risk Factors, and Organizational-Psychological Prevention Technologies..... 74

Evgeniya V. Odiyak
Formation of the Sense of Adulthood in Adolescents in the Conditions of the Digital Educational Environment..... 85

Lida U. Kurbanova
Raisa A. Tagirova
Irsana Z. Visitaeva
Salambek Kh. Sulumov
Regional Aspects of Gender Socialization of Fatherhood in the Student Environment..... 94

Ol'ga B. Ganpantsurova
Svetlana L. Startseva
Anna A. Grechukhina
Psychological and Pedagogical Functions of Mentoring in Organizing the Interaction Between Mentor and Mentee in Continuous Pedagogical Education.....110

Natal'ya G. Opetenok
Dynamics of Value Orientations of Students of Secondary Vocational Educational Institutions Studying in Food Industry and Public Catering Specialties.....119

Marina G. Blagorazumova
Natal'ya P. Galiakhmetova
Ol'ga A. Zhuchenko
Art-Therapeutic Correction of Self-Assessed Quality of Life and Family Anxiety in Medical University Students 135

Vladimir A. Mal'tsev
Cognitive Dissonance and Emotional Burnout of the Teacher in the Context of Digital Hybridization of Education: A Theoretical Review 146

Social psychology, political and economic psychology

Ol'ga V. Sarycheva
Nadezhda V. Golysheva
Psychological Resources of Readiness of Future Service Activity Psychologists for Professional Activity in Emergency Situations 161

Tat'yana L. Shklyar
Elena Yu. Makarova
Ideas About Family and Parenthood in Youth and Early Adulthood: Age Specificity and the Experience of Parental Divorce 171

Grigorii A. Kozlov
Aleksandra S. Nalimova
Aleksei B. Rodin
Shopaholism as Addictive Behavior in the Context of Social Comparison and Normative Pressure 181

Anastasiya I. Makina
Theoretical and Applied Approaches to the Typologization of Difficult Life Situations of Families 189

Anastasiya A. Koipysh
Prevalence of Bullying in the Educational Environment 198

Galina V. Eigelis
Alena V. Markova
The Relationship Between Types of Personality Orientation and Professional Burnout Syndrome Among Tax Service Specialists 206

Tat'yana V. Shchegoleva
Rustem R. Sadekov
Organizational Loyalty as a Socio-Psychological Factor in the Regulation of Official Behavior of Internal Affairs Officers 218

Leonid V. Baltovskii
Anastasiya P. Smirnova
Communication and Artificial Intelligence in the System of the Humanitarian Educational Process 235

Konstantin P. Vladimirskii
Andrei D. Nasledov
Theoretical and Empirical Aspects of Studying Curiosity as a Psychological Phenomenon 246

Lyubov' I. Il'yukova
Foreign Experience in Improving the Safety of Adolescents' Behavior on Roads 257

Anna S. Elagina
Aleksei V. Novikov
Diana N. Slabkaya
Assessment of the Interdependence of Creativity and Antisocial Behavior in Modern Penitentiary-Psychological Discourse 265

Aleksei V. Novikov
Application of the Concept of Psychologically Informed Planned Environments in the Conditions of the Penitentiary System 277

Diana N. Slabkaya
Realizing the Resocialization Potential of the Penitentiary System: Systematization of International Experience 285

Interdisciplinary research on cognitive processes

Anton A. Kuskov
Contextual Verification of Scientific Claims on ruSciFact: Comparison of Full Annotation and Segmented Aggregation of NLI Scores 293

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.97.97.002**

Психологические детерминанты агрессии у осуждённых, склонных к насилию

Козлова Ирина Владимировна

Преподаватель,
кафедра юридической психологии, педагогики
и организации воспитательной работы с осуждёнными,
Владимирский юридический институт
Федеральной службы исполнения наказаний,
600020, Российская Федерация, Владимир, ул. Б. Нижегородская, 67е;
e-mail: ivkozlova005@gmail.ru

Редников Андрей Николаевич

Старший преподаватель,
кафедра физической подготовки и спорта,
Академия Федеральной службы исполнения наказаний,
390000, Российская Федерация, Рязань, ул. Сенная, 1;
e-mail: andreirednikov@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается агрессия среди осуждённых, причины её возникновения и распространения, а также психологическая коррекция агрессивного поведения осуждённых, склонных к насилию. Особое внимание уделено анализу объекта и предмета исследования, а также методам, применяемым для изучения данного феномена. В работе определены цели и задачи исследования, направленные на выявление психологических детерминант агрессивного поведения и разработку эффективных коррекционных программ. Обозначены ключевые направления дальнейшего изучения и профилактики агрессии в пенитенциарной среде. Агрессивное поведение осуждённых, склонных к насильственным действиям, рассматривается как сложный психологический феномен, обусловленный комплексом взаимосвязанных факторов: биологических, психологических и социальных. Показано, что формирование устойчивых паттернов деструктивного поведения начинается задолго до попадания в места лишения свободы и связано с ранним опытом социализации. В условиях пенитенциарного учреждения происходит дальнейшая трансформация агрессивного поведения, которое приобретает новые формы и функции, адаптированные к специфике тюремной среды. Раскрыта роль когнитивных искажений, эмоциональной дисрегуляции и тюремной субкультуры в поддержании агрессивного поведения. Предложены направления психокоррекционной работы, ориентированные на развитие навыков саморегуляции, эмпатии и конструктивных методов разрешения конфликтов.

Для цитирования в научных исследованиях

Козлова И.В., Редников А.Н. Психологические детерминанты агрессии у осуждённых, склонных к насилию // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 7-14. DOI: 10.34670/AR.2026.97.97.002

Ключевые слова

Агрессивное поведение, саморегуляция, эмпатия, эмоциональная сфера, предрасположенность к насилию, социокультурные связи осуждённых, пенитенциарная психология, когнитивные искажения, психокоррекция, тюремная субкультура.

Введение

Объект исследования: объектом исследования выступает агрессивное поведение осужденных, склонных к насильственным действиям, в условиях пенитенциарных учреждений.

Предмет исследования: предметом исследования являются психологические особенности, детерминанты и механизмы формирования агрессивного поведения у данной категории осужденных, а также факторы, способствующие его проявлению и закреплению.

Методы исследования: в работе использованы теоретический анализ научной литературы, обобщение эмпирических данных, сравнительный анализ, а также методы психологической диагностики и экспертных оценок, применяемые в пенитенциарной психологии.

Основная часть

Агрессивное поведение осужденных, склонных к насильственным действиям, представляет собой сложный психологический феномен, обусловленный комплексом взаимосвязанных факторов. Данная категория лиц характеризуется устойчивыми паттернами деструктивного поведения, которые формируются под влиянием как личностных особенностей, так и специфических условий пенитенциарной среды.

Следует отметить, что формирование этих паттернов часто начинается задолго до попадания человека в места лишения свободы и связано с ранним опытом социализации, включая семейное воспитание и первичные социальные контакты. Негативный опыт детства, такой как жестокое обращение, пренебрежение потребностями ребенка или наблюдение насилия в семье, закладывает фундамент для развития агрессивных тенденций, которые впоследствии могут усиливаться и закрепляться.

Н.Г. Соболев справедливо отмечает, что в условиях пенитенциарного учреждения происходит дальнейшая трансформация агрессивного поведения, которое приобретает новые формы и функции, адаптированные к специфике тюремной среды. Вынужденная изоляция, ограничение личного пространства, постоянное психологическое напряжение и необходимость выживания в иерархической системе отношений между осужденными создают благоприятную почву для проявления и усиления агрессивных тенденций. При этом агрессия становится не только способом выражения негативных эмоций, но и инструментом достижения определенных целей, таких как установление и поддержание статуса, защита личных границ или получение доступа к ограниченным ресурсам [Соболев, 2023].

Ж. Г. Гаранина и И. С. Меркушина установили, что для лиц, склонных к аутоагрессивному поведению, характерны враждебность при восприятии мира, наличие стереотипных действий

(ритуалов), повышенная тревожность, различные страхи и навязчивые мысли, демонстративность (стремятся всячески таким образом привлечь к себе внимание), социальный пессимизм, слом культурных барьеров и аффективность при реакции на жизненные проблемы (истерический тип реагирования) [Гаранина, Меркушина, 2019].

Агрессия среди осуждённых является результатом сложного взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов, способствующих формированию агрессивных реакций. Отклонения в функционировании нейрофизиологических механизмов и префронтальной коры головного мозга, отвечающей за контроль импульсов и планирование поведения, могут служить объяснением физической агрессии.

Научные исследования фиксируют наличие структурных и функциональных аномалий в мозге осуждённых, отличающихся высоким уровнем агрессивности, что негативно сказывается на процессах саморегуляции. В исследованиях Е.Ф. Штефана отмечается, что изменения в нейрохимических процессах, обусловленные дисбалансом серотонина и дофамина, служат биохимической основой агрессивного поведения.

В условиях лишения свободы злоупотребление наркотиками может усугублять существующие нарушения, провоцируя агрессивные выбросы[Штефан, 2022].

Психологические характеристики также способствуют возникновению агрессивных проявлений у осужденных, находящихся в условиях недостатка эмоциональной саморегуляции. Осуждённые демонстрируют повышенную чувствительность к фрустрации, ограниченный набор способов решения проблем и затруднения в контроле над эмоциями. Эмоциональные реакции могут искажаться, приводя к парадоксальным состояниям, когда при отсутствии эмпатии к чужим страданиям наблюдается чрезмерная реакция на собственные переживания.

Осуждённые, проявляющие агрессию, утрачивают способность адекватно воспринимать эмоциональные состояния окружающих, что проявляется в снижении уровня эмпатии. Искажение эмоциональных реакций может возникать на фоне восприятия угрозы собственному социальному статусу или безопасности личной жизни. Непропорциональная реакция на критику или нарушение прав часто ведёт к агрессивным действиям, формируя устойчивые поведенческие стереотипы.

Когнитивные искажения играют существенную роль в поддержании агрессивного поведения осужденных. Среди таких искажений особенно распространены атрибуция враждебности (тенденция приписывать окружающим враждебные намерения), эгоцентрическая позиция (восприятие ситуации исключительно с собственной точки зрения без учета перспективы других людей) и оправдание насилия (формирование системы убеждений, легитимизирующих агрессивные действия).

Эти когнитивные схемы формируют своеобразную «линзу», через которую осужденный воспринимает и интерпретирует социальные взаимодействия, что приводит к систематическому искажению реальности и повышенной готовности к агрессивному реагированию [Лопатина, 2023].

В пенитенциарных учреждениях наблюдается создание уникальной социально-экономической среды, способствующей укреплению и распространению агрессивных моделей поведения среди заключённых.

В таких условиях проявления агрессии, одобряемые сверстниками и способствующие достижению статуса «сильного», становятся центральными движущими силами закрепления насилия как нормы поведения. Тюремная субкультура, основывающаяся на специфических ценностных ориентациях и ритуалах, зачастую придаёт насилию идеализированный статус,

рассматривая его в качестве неотъемлемого элемента достойного поведения, что дополнительно увеличивает давление на заключённых и усложняет процесс отказа от агрессивных стратегий.

Социокультурные связи между осуждёнными, имеющими предрасположенность к агрессивному поведению, нередко отмечаются высоким уровнем взаимного недоверия и подозрительности, что свидетельствует о серьёзных нарушениях в формировании привязанностей и элементарного доверия, корни которых могут уходить в ранний детский опыт. Неспособность устанавливать и поддерживать здоровые доверительные отношения приводит к образованию поверхностных, манипулятивных или эксплуатационных социальных взаимодействий, что, в свою очередь, способствует социальной изоляции и укреплению деструктивных способов общения.

Кроме того, временная перспектива индивидов с агрессивными наклонностями, как правило, сосредоточена на текущем моменте, что затрудняет построение долгосрочных планов и учёт отдалённых последствий собственных действий. Данная черта временной ориентации предопределяет импульсивность и препятствует развитию способности к задержанному удовлетворению потребностей, что является ключевым аспектом саморегуляции. В результате осуждённые реагируют на мгновенные раздражители и провокации, не принимая во внимание возможные долгосрочные негативные последствия своего агрессивного поведения, включая дисциплинарные взыскания, ухудшение условий содержания и продление срока лишения свободы.

Состояние враждебной атрибуции представляет собой устоявшуюся когнитивную структуру, позволяющую осуждённым воспринимать межличностное взаимодействие как потенциально угрожающее, при этом нейтральные действия окружающих интерпретируются как проявления враждебности. Данная установка формируется на протяжении длительного времени, становясь автоматизированным механизмом обработки информации на этапе предсознательного восприятия.

Агрессия, свойственная осуждённым, склонным к насилию, выступает в качестве стандартной реакционной модели на стрессовые обстоятельства, что свидетельствует о недостаточной разработанности конструктивных стратегий преодоления стресса. Психологические характеристики данной категории заключаются в высокой импульсивности, сниженной способности к эмпатии и ослабленной саморегуляции, что затрудняет адекватную оценку возможных последствий своих поступков.

Эмоциональная сфера осуждённых часто насыщена негативными состояниями – гневом, раздражительностью и тревожностью; недостаток навыков саморегуляции способствует трансформации этих состояний в агрессивные действия. Существенное значение в этом процессе имеет гибкость моральных норм, позволяющая осуждённым оправдывать применение насилия, что способствует поддержанию положительного самовосприятия даже при совершении антисоциальных поступков.

В результате границы допустимого и недопустимого поведения размываются, а моральные ориентиры воспринимаются как нестабильные. Наличие особых «кодексов чести» оправдывает агрессию в определённых контекстах, способствуя моральному отстранению, переопределению вредоносного поведения, размыванию личной ответственности и дегуманизации жертв.

У осуждённых, проявляющих агрессивное поведение, наблюдается искажение восприятия социальных взаимодействий, обусловленное недостаточностью навыков эмоциональной и когнитивной обработки информации. Такие осуждённые имеют тенденцию ограничивать интерпретацию социальных сигналов, акцентируя внимание на негативных аспектах общения и

игнорируя контекст, способный смягчить восприятие. При этом наблюдается дефицит восприятия невербальных сигналов, таких как выражение лица, интонация и язык тела, что приводит к систематическим ошибкам в определении намерений окружающих.

Информация у данной категории осуждённых обрабатывается с моментальным формированием выводов, без детального анализа представленных данных. Эти осуждённые демонстрируют склонность к быстрой интерпретации событий, пропуская стадию углублённого анализа, что, хотя и может соответствовать реализации механизмов оперативного реагирования на угрозу, в большинстве социальных ситуаций приводит к поспешным и ошибочным выводам, а также несоответствующим реакциям.

Селективное внимание к угрожающим однотипным стимулам дополнительно усиливает искажение восприятия социальных взаимодействий. Осуждённые с предрасположенностью к насилию проявляют повышенную настороженность к сигналам опасности или неуважения, игнорируя при этом нейтральные и позитивные аспекты коммуникации. В результате у них формируется искажённое представление о социальной реальности, в которой угрозы и враждебность воспринимаются как общепринятые и значимые, что значительно отличается от действительности. Со временем возникает самоподдерживающая схема восприятия: накопление опыта конфликтных взаимодействий в условиях мнимых угроз способствует укреплению уверенности в недоброжелательности окружающего мира.

Искажение восприятия особенно ярко проявляется в условиях неопределённости или двусмысленности, когда информация допускает различные интерпретации. Осуждённые, склонные к агрессивному поведению, выбирают наиболее пессимистические объяснения, проявляя недоверие к окружающим и ожидая враждебных действий. Подобная предрасположенность к негативной интерпретации нередко сопрягается с так называемым «эффектом подтверждения», заключающимся в тенденции игнорировать сведения, противоречащие существующим предвзятым представлениям о недоброжелательности окружающих, и акцентировать внимание на данных, подтверждающих эти представления.

Искаженное восприятие социальных взаимодействий, формируемое на протяжении личной истории осужденных, зачастую связано с неблагоприятным детским опытом и невыносимой социальной атмосферой. Взаимосвязь восприятия и опыта насилия проявляется в повседневном подходе к разрешению конфликтов: настороженность перед потенциальными угрозами становится основным условием выживания.

В таких условиях формируется враждебная атрибуция — защитная реакция, предвосхищающая угрозы и подготавливающая людей к их встрече. Однако адаптивные механизмы в одних социальных ситуациях становятся дезадаптивными в других; повышенная настороженность и агрессивные наклонности выступают как избыточные реакции, приводя к негативным последствиям.

В пенитенциарной системе искаженное восприятие усиливается специфическими условиями содержания. Постоянное напряжение, необходимость поддерживать статус в иерархии осужденных, ограничения пространства и материальных ресурсов создают фон, способствующий усилению опасений относительно потенциальных угроз. Тюремная субкультура, требующая жесткой реакции на проявления неуважения, дополняет сложившиеся у осужденных шаблоны искаженного восприятия и агрессивного поведения.

Недостаток навыков конструктивного разрешения конфликтов нередко сопутствует искаженному восприятию социальных взаимодействий. Даже при корректной интерпретации нейтральных или доброжелательных намерений, осужденные сталкиваются с трудностями в

выборе адекватных реакций из-за ограниченности поведенческих алгоритмов. Насилие становится универсальным ответом на множество социальных ситуаций; такая реакция возникает не только вследствие искаженного восприятия, но также из-за неспособности применять альтернативные методы взаимодействия.

Коррекция искаженного восприятия социальных взаимодействий является важным аспектом психологической работы с осужденными, склонными к насилию. Этот процесс охватывает развитие навыков точного восприятия социальных сигналов, расширение интерпретационного репертуара поведения окружающих, формирование привычки искать альтернативные объяснения наблюдаемым поступкам, а также обучение методам разрыва автоматических негативных интерпретаций. Целевые интервенции, направленные на когнитивную реструктуризацию, демонстрируют свою эффективность в снижении агрессивных реакций и улучшении социальной адаптации осужденных.

Агрессивное поведение осужденных выражается как в форме физической агрессии, так и в манипулятивных действиях, что функционирует как адаптивный механизм в среде исправительного учреждения. Адаптивность такого поведения поддерживает статус осужденных в их иерархии и обеспечивает защиту в стрессовых ситуациях.

Заключение

Коррекционные мероприятия, применяемые к осуждённым, требуют комплексного подхода, направленного на развитие навыков эмоциональной саморегуляции, эмпатии и конструктивных методов разрешения конфликтов.

Развитие навыков саморегуляции и самоконтроля:

- обучение техникам релаксации и ауторелаксации.

- формирование умения распознавать и контролировать вспышки гнева, тревожности, импульсивности.

- Тренировки навыков сомообладания и самоуправления в стрессовых и конфликтных ситуациях.

Коррекция когнитивных искажений и формирование просоциальных ценностей способствуют снижению уровня агрессивности и уменьшению риска повторных правонарушений после отбывания срока наказания.

Библиография

1. Гаранина Ж.Г., Меркушина И.С. Психологические особенности лиц с аутоагрессивным поведением // Огарёв-Online. 2019. № 12 (133). С. 1–5.
2. Лопатина Н.В. Рассмотрение социально-перцептивных аспектов жизнедеятельности осуждённых и их влияние на проявление агрессии // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2023. № 3 (24). С. 72–79.
3. Лоренц К. Агрессия, или Так называемое зло. М.: Издательство АСТ, 2024. 416 с.
4. Недялкова Й.М. Индивидуальные особенности личности осуждённого (результаты психологического исследования) // Пенитенциарная психология: сборник научных статей. Вологодский институт права и экономики ФСИН России. 2021. Т. 15. № 2. С. 321–327.
5. Носкова Е.П. Формы проявления агрессии осуждённых // Вестник молодого учёного Кузбасского института: сборник научных статей. Новокузнецк: Кузбасский институт ФСИН России, 2023. С. 161–163.
6. Соболев Н.Г. Особенности агрессивного поведения у осуждённых, содержащихся в строгих условиях отбывания наказания // Антропогогика. 2023. № 2 (10). С. 52–56.
7. Фещук Ю.И. Особенности проявления агрессивного поведения у осуждённых в зависимости от их социального статуса. Текст: электронный // NovaInfo. 2022. № 132. URL: https://novainfo.ru/article/19128 (дата обращения: 15.09.2026).

8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Издательство АСТ, 2023. 736 с.
9. Черемисова И.В., Фещук Ю.И. Особенности проявлений агрессивного поведения осуждённых мужского пола различного социального статуса // Пенитенциарная наука. 2023. Т. 17. № 4 (64). С. 427–435.
10. Шамилова К.Д., Орлова А.В. Психологические детерминанты агрессивного поведения личности // Материалы XVII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: https://scienceforum.ru/2025/article/2018038453 (дата обращения: 14.09.2026).
11. Штефан Е.Ф. Проявления агрессивного поведения у осуждённых, относящихся к группе лиц отрицательной направленности // Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований. 2022. № 3 (6). С. 28–34.

Psychological Determinants of Aggression in Convicts Prone to Violence

Irina V. Kozlova

Lecturer,
Department of Legal Psychology, Pedagogy
and Organization of Educational Work with Convicts,
Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service,
600020, 67e, B. Nizhegorodskaya str., Vladimir, Russian Federation;
e-mail: ivkozlova005@gmail.ru

Andrei N. Rednikov

Senior Lecturer,
Department of Physical Training and Sports,
Academy of the Federal Penitentiary Service,
390000, 1, Sennaya str., Ryazan, Russian Federation;
e-mail: andreirednikov@yandex.ru

Abstract

The article examines aggression among convicts, the causes of its emergence and spread, as well as the psychological correction of aggressive behavior of convicts prone to violence. Particular attention is paid to the analysis of the object and subject of the study, as well as the methods used to study this phenomenon. The work defines the goals and objectives of the study, aimed at identifying the psychological determinants of aggressive behavior and developing effective correctional programs. Key directions for further study and prevention of aggression in the penitentiary environment are outlined. The aggressive behavior of convicts prone to violent actions is considered as a complex psychological phenomenon conditioned by a complex of interrelated factors: biological, psychological, and social. It is shown that the formation of stable patterns of destructive behavior begins long before entering places of deprivation of liberty and is associated with early socialization experience. In the conditions of a penitentiary institution, a further transformation of aggressive behavior occurs, which acquires new forms and functions adapted to the specifics of the prison environment. The role of cognitive distortions, emotional dysregulation, and the prison subculture in maintaining aggressive behavior is revealed. Directions for psychocorrectional work are proposed, oriented toward the development of self-regulation skills, empathy, and constructive methods of conflict resolution.

For citation

Kozlova I.V., Rednikov A.N. (2026) Psikhologicheskie determinanty agressii u osuzhdennykh, sklonnykh k nasiliyu [Psychological Determinants of Aggression in Convicts Prone to Violence]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 7-14. DOI: 10.34670/AR.2026.97.97.002

Keywords

Aggressive behavior, self-regulation, empathy, emotional sphere, predisposition to violence, sociocultural ties of convicts, penitentiary psychology, cognitive distortions, psychocorrection, prison subculture.

References

1. Cheremisova, I. V., & Feshchuk, Yu. I. (2023). Osobennosti proyavlenij agressivnogo povedeniya osuzhdennyh muzhskogo pola razlichnogo sotsial'nogo statusa [Features of Manifestations of Aggressive Behaviour in Male Convicts of Different Social Status]. *Penitentsiarnaya nauka*, 17(4 (64)), 427–435.
2. Feshchuk, Yu. I. (2022). Osobennosti proyavleniya agressivnogo povedeniya u osuzhdennyh v zavisimosti ot ih sotsial'nogo statusa [Features of Manifestations of Aggressive Behaviour in Convicts Depending on Their Social Status]. *NovaInfo*, (132). Retrieved September 15, 2026, from https://novainfo.ru/article/19128
3. Fromm, E. (2023). *Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti* [The Anatomy of Human Destructiveness]. Izdatel'stvo AST.
4. Garanina, Zh. G., & Merkushina, I. S. (2019). Psihologicheskie osobennosti lits s autoagressivnym povedeniem [Psychological Features of Persons with Autoaggressive Behaviour]. *Ogarev-Online*, (12 (133)), 1–5.
5. Lopatina, N. V. (2023). Rassmotrenie sotsial'no-pertseptivnyh aspektov zhiznedeyatel'nosti osuzhdennyh i ih vliyanie na proyavlenie agressii [Consideration of Socio-Perceptual Aspects of Convicts' Life Activity and Their Influence on the Manifestation of Aggression]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk natsional'noj gvardii*, (3 (24)), 72–79.
6. Lorenz, K. (2024). *Agressiya, ili Tak nazyvaemoe zlo* [On Aggression, or So-Called Evil]. Izdatel'stvo AST.
7. Nedyalkova, J. M. (2021). Individual'nye osobennosti lichnosti osuzhdennogo (rezul'taty psihologicheskogo issledovaniya) [Individual Personality Characteristics of a Convict (Results of a Psychological Study)]. In *Penitentsiarnaya psihologiya: sbornik nauchnyh statej* [Penitentiary Psychology: A Collection of Scientific Articles] (Vol. 15, No. 2, pp. 321–327). Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia.
8. Noskova, E. P. (2023). Formy proyavleniya agressii osuzhdennyh [Forms of Manifestation of Aggression in Convicts]. In *Vestnik molodogo uchenogo Kuzbasskogo instituta: sbornik nauchnyh statej* [Bulletin of the Young Scientist of the Kuzbass Institute: A Collection of Scientific Articles] (pp. 161–163). Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia.
9. Shamilova, K. D., & Orlova, A. V. (2025). Psihologicheskie determinanty agressivnogo povedeniya lichnosti [Psychological Determinants of Aggressive Behaviour of the Personality]. In *Materialy XVII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferentsii "Studencheskij nauchnyj forum"* [Proceedings of the XVII International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum"]. Retrieved September 14, 2026, from https://scienceforum.ru/2025/article/2018038453
10. Shtefan, E. F. (2022). Proyavleniya agressivnogo povedeniya u osuzhdennyh, otnosyashchihsya k gruppe lits otritsatel'noj napravlennosti [Manifestations of Aggressive Behaviour in Convicts Belonging to the Group of Negatively Oriented Persons]. *Vserossijskij nauchno-prakticheskij zhurnal sotsial'nyh i gumanitarnyh issledovanij*, (3 (6)), 28–34.
11. Sobolev, N. G. (2023). Osobennosti agressivnogo povedeniya u osuzhdennyh, soderzhashchihsya v strogih usloviyah otbyvaniya nakazaniya [Features of Aggressive Behaviour in Convicts Held under Strict Conditions of Serving a Sentence]. *Antropogogika*, (2 (10)), 52–56.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

UDC 004.891.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.17.64.003**

Mindloom: An Integrative Node-Based Theoretical Framework with a Minimal Graph Formalization for Cautious Speech-Informed Case Formulation

Maria S. Svet

Master of Science in Applied Neuroscience,
King's College London,
WC2R 2LS, Strand, London, United Kingdom;
e-mail: aroshperera@outlook.it

Afanasy M. Svet

Bachelor of Science in Microengineering, Faculty of Mathematics,
University of Geneva,
1211, 24 General-Dufour Street, Geneva, Switzerland;
e-mail: afanasy.svet.etu@unige.ch

Arosh S. Perera Molligoda Arachchige

Doctor of Medicine, Faculty of Medicine and Surgery,
University of the Humanities,
20072, Via Rita Levi Montalcini, 4, Pieve Emanuele, Lombardy, Italy;
e-mail: arosh.perera@unimi.it

Abstract

Objective: To present Mindloom as an integrative node-based theoretical formulation framework with a minimal graph representation that organizes familiar constructs into a provisional working ontology, and to state cautious, testable hypotheses about what speech may sometimes reveal under appropriate sampling and human-review conditions. Conclusion: Mindloom's contribution is organizational and methodological: it offers a clear bridge between predictive processing and clinical formulation, a preliminary rationale for separating related constructs, and a specific program for verifying the reliability of annotations.

For citation

Svet M.S., Svet A.M., Perera A.S. (2026) Mindloom: kompleksnaya uzlovaya model' i ee primenenie dlya kontroliruemogo formirovaniya analiziruemyh sluchaev na baze lingvisticheskih dannyh [Mindloom: An Integrative Node-Based Theoretical Framework with a Minimal Graph Formalization for Cautious Speech-Informed Case Formulation]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 15-23. DOI: 10.34670/AR.2026.17.64.003

Keywords

Predictive processing, clinical case formulation, node-based model, graph formalization, schema therapy, psychological defenses, speech-informed hypothesis generation, psycholinguistics, theoretical foundations, discriminability of psychological constructs, inter-rater reliability.

Introduction

The idea that human beings live through internal models of reality is now shared across several intellectual traditions, but those traditions describe different slices of the same problem. Predictive processing and related Bayesian accounts treat the organism as a hierarchical inference system that continuously updates expectations in light of incoming signals [Friston, 2010; Bottemanne, 2025]. Clinical theories, by contrast, speak in a more psychologically legible language of needs, trauma, schemas, beliefs, defenses, modes, relational expectations, and life scripts [Ryan & Deci, 2000; Young et al., 2003; Freud, 1936; Berne, 1961]. Both traditions aim to explain why experience feels the way it does and why patterns repeat, yet they often remain disconnected in practice.

The purpose of this paper is therefore fourfold. First, it clarifies what Mindloom is and is not. Second, it gives a minimal graph formalization that makes the language of nodes, edges, weights, and activation explicit. Third, it sharpens the boundaries among the 13 node families. Fourth, it outlines how the framework could be evaluated in future work through annotation, reliability testing, and clinician-supervised computational modeling.

What Mindloom adds relative to existing frameworks

Mindloom's novelty lies in explicit integration, organization, and type separation rather than in claiming new psychological primitives. It brings clinically familiar constructs into one provisional graph scaffold and asks whether this arrangement improves formulation clarity, evidence tracking, and future annotation reliability. It should therefore be judged as an integrative conceptual scaffold, not as a substantially new theory of mind and not as a mature computational psychiatry model.

Provisional rationale for the 13-node architecture

The 13 node families are retained as a provisional architecture because each is intended to play a different formulation role, not because the categories are claimed to be natural kinds. The selection logic is functional and pragmatic. A category is kept separate when it answers a different formulation question, receives different evidence, implies a different intervention or follow-up question, or creates a predictable confusion if collapsed too early.

Several adjacent constructs are therefore kept separate for explicit, testable reasons. A core belief is separated from a compensatory belief because the former describes an expected reality, whereas the latter functions as a protective rule for achieving safety, worth, or control. An unmet need is separated from a hidden value because deprivation and aspiration have different evidence patterns and different follow-up questions. A defense is separated from a secondary gain because the former is the protective operation, whereas the latter is a stabilizing consequence of the operation. A worldview block is separated from paradigm because the former is a cross-domain constraint, whereas the latter is the higher-order organizing frame that may make several worldview blocks cohere.

The architecture is deliberately open to empirical simplification. The decisive question is not whether all 13 categories sound clinically plausible in prose, but whether trained raters can apply them with acceptable agreement and whether the resulting maps provide incremental clarity or predictive usefulness. If two node families repeatedly fail discriminability tests after training, the framework should collapse, redefine, or relocate them rather than preserve the number 13 as a fixed taxonomy.

Minimal graph formalization

Mindloom is minimally specified as a typed directed graph G = (V, E). The vertex set V contains latent node families and their instantiations for a given person and episode. Each node family may contain one or more subnodes. For example, the node family "unmet need" may contain specific unmet needs such as safety, belonging, autonomy, or recognition; the node family "defense" may contain subnodes such as avoidance, intellectualization, people-pleasing, or denial. This distinction between node family and subnode is important because the 13-node architecture is a working ontology of levels, not a claim that each level is always expressed by a single content item.

Each instantiated subnode v carries at least four attributes. First, activation a(v) in the interval [0,1] reflects the current estimated salience or "charge" of that construct in the formulation. Second, confidence c(v) in the interval [0,1] reflects how well the inference is supported by available evidence. Third, valence marks whether the construct functions primarily as a source of distress, protection, adaptation, or aspiration in the current context. Fourth, evidence(v) stores the text spans, behaviors, contextual facts, or interview responses that support the inference. In this revised paper, activation and confidence are theoretical placeholders rather than validated psychometric quantities.

Edges are typed and signed. An edge e = (u -> v, tau, w) links a source node to a target node with a relation type tau and a signed weight w in the interval [-1,1]. Relation types include evocation (one node tends to elicit another), consolidation (repeated patterns strengthen another node), masking (one node reduces access to another), compensation (one node protects against another), transmission (a program or norm shapes another node), expression (a latent node is observable through behavior or speech), and generalization (a local pattern broadens into a worldview-level pattern). Positive weights indicate support or reinforcement; negative weights indicate inhibition or masking.

A minimal update rule can therefore be written as:

$$a_{t+1}(v) = \sigma\left(\lambda a_t(v) + \sum_u w_{uv} a_t(u) + \eta\, x_t(v) - \rho r_t(v)\right) \quad (1)$$

where $x_t(v)$ denotes new evidence for node v, $r_t(v)$ denotes contradiction or missingness penalties, λ captures persistence, and σ is a bounded link function. This equation is not offered as a fitted model of the mind. It is a compact way of stating what the framework means by activation and updating: node salience should rise with convergent evidence and reinforcing relations, and should fall when evidence is contradicted or masked.

Table 1 – Minimal graph formalization of Mindloom

Element	Definition	Example / note
Node family	One of the 13 recurrent construct classes in the framework.	E.g., unmet need, defense, worldview block.
Subnode	A specific instantiation within a node family.	E.g., belonging need; avoidance defense; 'closeness is dangerous' worldview block.
Activation	Estimated current salience or charge of a sub-node, represented semi-quantitatively in [0,1].	A theoretical state variable, not yet psychometrically calibrated.

Element	Definition	Example / note
Confidence	Strength of evidential support for an inferred node or edge, represented in [0,1] or in ordered categories.	Kept separate from activation; a strongly active node may still be weakly evidenced.
Typed edge	A directed relation linking two nodes.	Evocation, masking, compensation, transmission, expression, or generalization.
Weight	Signed strength of a relation, typically in [-1,1].	Positive values support/reinforce; negative values inhibit or mask.
Evidence attachment	Observed material linked to a node or edge.	Quoted text span, behavioral observation, repeated interaction pattern, or collateral history.
Update rule	A compact way to describe how salience may change with new evidence and linked nodes.	Used here only as a minimal scaffold, not as an empirically fitted model.
Output	A ranked set of candidate formulation graphs rather than a diagnosis.	Includes ambiguity flags and follow-up questions.

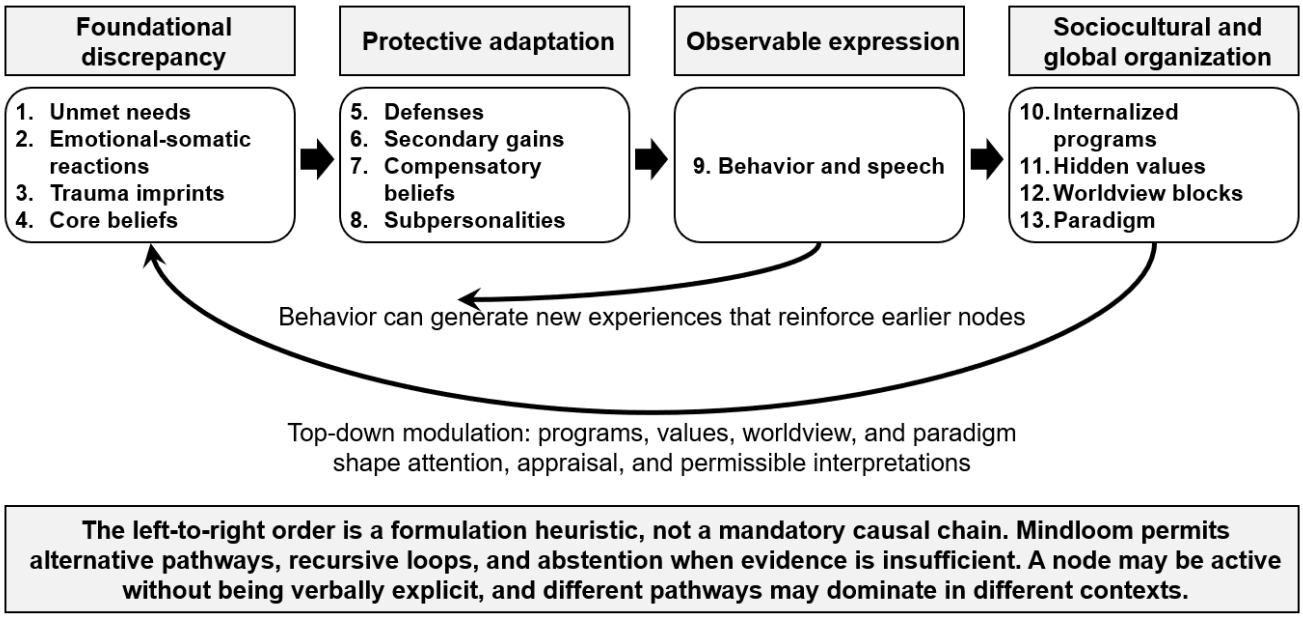


Figure 1- The canonical sequence is presented as a heuristic formulation order within a graph that also permits top-down modulation, recursive reinforcement, and alternative pathways

Pathways and dynamics

The canonical Mindloom sequence - unmet need, emotional-somatic reaction, trauma imprint, core belief, defense, secondary gain, compensatory belief, subpersonality, behavior and speech, internalized program, hidden value, worldview block, paradigm - should be read primarily as a heuristic formulation order. It is a practical route by which clinicians often formulate tentative hypotheses about a person's organization, moving from immediate presentation toward deeper meanings and broader life structure. It is not proposed as a single necessary causal cascade.

Several bidirectional and cyclical pathways are expected. A defense can reduce awareness of an unmet need before the need is consciously articulated. An internalized program such as "do not burden

others" can shape appraisal from the outset, altering which emotions are recognized, which defenses are selected, and which needs are allowed into awareness. A worldview block such as "closeness ends in pain" can bias attention toward confirming evidence, thereby reinforcing core beliefs and triggering defensive withdrawal. Repeated behavior can also produce new interpersonal experiences that intensify the original wound, creating self-sealing loops.

For this reason, pathway claims in the present article are constrained to three levels. First, some relations are definitional or near-definitional at the formulation level: defenses protect against distress; behavior and speech are observable outputs; worldview blocks are broader than single core beliefs. Second, some relations are frequent but defeasible pathways: repeated rejection may contribute to trauma imprints and core beliefs; successful avoidance may produce secondary gains. Third, some relations are only hypotheses requiring case-specific evidence. The framework therefore distinguishes a default route from alternative routes and feedback loops.

Speech as an observational window: claims, limits, and ambiguity

Speech is treated here as an observational window with uneven resolution, not as a direct decoder of latent architecture. The inferential strength depends on the sampling context, the amount of language available, whether the material is spoken or written, whether prosodic information is present, and whether the analyst has access to collateral context such as history, relational patterns, or repeated narratives over time. A short greeting message and a 45-minute clinical interview should not support the same inferential claims [Dikaios et al., 2023; Yang et al., 2026].

The revised framework therefore makes three restrictions. First, short casual text or brief polite exchanges should usually justify hypotheses only about observable style, explicit meanings, and perhaps a narrow set of candidate needs or defensive styles. Second, richer hypotheses about trauma, core beliefs, subpersonalities, worldview blocks, or paradigm require extended and contextualized material. Third, any mapping from speech to nodes should permit multi-label ambiguity and abstention. The same utterance may plausibly reflect more than one node, and the appropriate output in some cases is "insufficient evidence."

A successful future speech-to-node study would therefore not be one that infers a complete internal model of reality from any short utterance. It would be one that shows, under predefined sampling conditions, that independent raters or models can identify specified node families or subnodes with reliability, calibration, and incremental value. Success would require: adequate sample length, pre-specified node targets, evidence-span attachment, ambiguity coding, inter-rater agreement, external comparison to established formulation methods, and failure-case review. Anything less should be reported as exploratory hypothesis generation.

The intended inferential pathway is conservative and stepwise. First, the material would be segmented into units such as utterances, narrative episodes, or clinically meaningful clauses. Second, only observable evidence is coded directly: explicit self-statements, repeated wording, narrative omissions relative to a known prompt, discourse markers, and pragmatic positioning. Third, candidate nodes are proposed only when an evidence rule is met. Fourth, each candidate receives a confidence rating, an activation estimate, an evidence span, a nearest-alternative label, and an ambiguity flag. Fifth, disagreement between raters is handled by adjudication: the code may be accepted, downgraded to ambiguous, split into two hypotheses, or abstained from. Sixth, short, ironic, highly stylized, translated, culturally unfamiliar, or decontextualized texts receive a confidence cap and cannot be used for stable person-level claims.

At present, this pathway is a methodological proposal rather than a demonstrated speech-analysis method. It will remain prospective until a manual, corpus, rater study, calibration procedure, disagreement protocol, and qualitative failure-case review show that the pathway works. If the pathway cannot achieve acceptable reliability or repeatedly overinterprets short or culturally ambiguous texts, the speech-guided component should be narrowed to explicit content coding and follow-up-question generation.

Table 2 – Expected inferential resolution by speech source

Speech source	What may usually be inferred	What should usually remain underdetermined	Practical implication
Short casual message or greeting	Observable style, explicit content, limited candidate needs or defensive styles.	Specific trauma history, full core-belief structure, stable subpersonalities, worldview blocks, paradigm.	Use only tentative hypotheses and permit abstention.
Extended semi-structured interview	Needs, emotional reactions, explicit beliefs, some defenses, possible trauma-linked themes, candidate values.	Diagnosis, definitive causal ordering, or exhaustive population of all nodes.	Supports richer but still provisional formulation.
Repeated longitudinal transcripts or diaries	More stable patterns in beliefs, defensive routines, subpersonalities, worldview constraints, and values.	Context-independent certainty or autonomous decision-making.	Best source for pattern confirmation and disconfirmation.
Multimodal assessment with collateral context	Stronger formulation through integration of narrative, prosody, behavior, and history.	A bias-free or error-free reconstruction.	Still requires human review and explicit uncertainty handling.

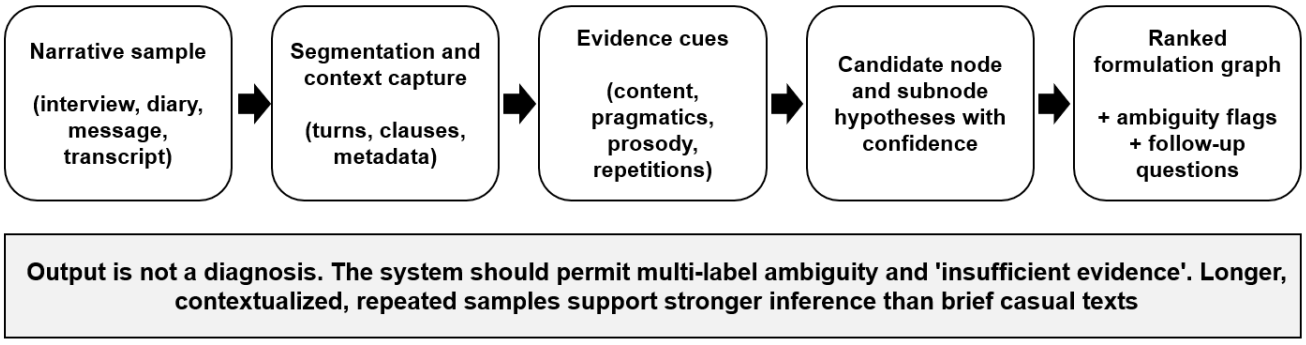


Figure 2 – Speech-guided inference is framed as constrained hypothesis generation that should preserve uncertainty, ambiguity, and abstention

Reliability, reproducibility, and empirical research agenda

Because Mindloom uses interpretive constructs, reliability cannot be assumed; it must be designed for and tested. The present article therefore adds a concrete evaluation path. The first requirement is an annotation manual that defines each node family, permissible evidence, exclusion criteria, tie-breaking rules, and examples of ambiguous cases. The second requirement is an explicit unit of analysis, such as utterance, clause, turn, or narrative segment, because reliability depends heavily on how text is segmented [Flinn et al., 2015; Kuyken et al., 2005].

A plausible initial study would involve multiple trained raters independently coding the same semi-

structured interview transcripts for: (a) node-family presence, (b) subnode labels where available, (c) evidence spans, (d) ambiguity flags, and (e) confidence. Agreement should be assessed for both unitization and categorization. Thresholds should be pre-registered rather than retrofitted; for example, persistent below-acceptable agreement on a node family after training would trigger revision, merger, or removal of that node from the operational manual.

Falsifiability and comparative value

A theory contribution should specify not only what would support it, but also what would count against it. Mindloom would be weakened or disconfirmed if its ontology cannot be applied reliably, if its graph representation does not improve clarity or evidence tracking, if speech samples do not add calibrated information beyond ordinary interviewing, or if simpler existing approaches perform as well with lower burden. These would not be minor implementation failures; they would challenge the comparative value of the framework itself.

Discussion

Mindloom is best understood as a mid-level formulation language. Its central promise is not that it solves the long-standing problem of formally modeling the psyche, but that it makes certain recurring clinical distinctions explicit enough to be debated, annotated, and eventually tested. This is also why the present article narrows its claim of novelty. The framework does not assert that unmet needs, beliefs, defenses, role states, or values were previously unknown. Rather, it proposes a way of arranging them into a single graph with typed relations, evidence attachment, ambiguity handling, and explicit outputs.

This repositioning also helps answer the question of how Mindloom advances beyond existing frameworks. Compared with a general predictive-processing description, it specifies psychologically intelligible content categories and a formulation interface. Compared with schema therapy, it disentangles several elements that are often bundled together in practice, especially compensatory beliefs, defenses, internalized programs, and broader worldview-level constraints. Compared with psychodynamic language, it asks that role states, defenses, and interpretive filters be represented as distinguishable objects rather than merged in narrative prose. Compared with trait and HiTOP approaches, it operates at the idiographic level of a person's current organization rather than the nomothetic level of cross-person structure.

Conclusion

The revised Mindloom framework is offered as a node-based theoretical architecture with a minimal graph formalization for case formulation and cautious speech-guided hypothesis generation. Its contribution is to make a proposed representational scaffold explicit: what the nodes are, how they differ, how they may relate, what the outputs of an analysis would be, and which claims remain untested.

By reframing the canonical chain as a heuristic formulation order, treating speech as a probabilistic cue source, clarifying node boundaries, foregrounding reliability and ethics, and defining falsifiability criteria, the paper moves from an expansive conceptual sketch toward a more disciplined theory contribution.

References

1. Berne, E. (1961). Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry. Grove Press.
2. Bottemanne, H. (2025). Bayesian brain theory: Computational neuroscience of belief. Neuroscience, 566, 198–204.
3. Dikaios, K., Rempel, S., Dumpala, S. H., Oore, S., Kiefte, M., & Uher, R. (2023). Applications of speech analysis in psychiatry. Harvard Review of Psychiatry, 31(1), 1–13.
4. Flinn, L., Braham, L., & das Nair, R. (2015). How reliable are case formulations? A systematic literature review. British Journal of Clinical Psychology, 54(3), 266–290.
5. Freud, A. (1937). The ego and the mechanisms of defence. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
6. Friston, K. (2010). The free-energy principle: A unified brain theory? Nature Reviews Neuroscience, 11(2), 127–138.
7. Kuyken, W., Fothergill, C. D., Musa, M., & Chadwick, P. (2005). The reliability and quality of cognitive case formulation. Behaviour Research and Therapy, 43(9), 1187–1201.
8. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78.
9. Yang, Y., Zhao, X., Zhao, P., Ying, D., Wang, J., Jiang, Y., & Wan, Q. (2026) AI-driven speech biomarkers for disease diagnosis and monitoring: A systematic review and meta-analysis. BMJ Evidence-Based Medicine, 31(1), 46–56.
10. Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). Schema therapy: A practitioner's guide. Guilford Press.

Mindloom: комплексная узловая модель и её применение для контролируемого формирования анализируемых случаев на базе лингвистических данных

Свет Мария Сергеевна

Магистр наук в области прикладной нейронауки (прикладной нейробиологии),
Королевский колледж Лондона,
WC2R 2LS, Стрэнд, Лондон, Великобритания;
e-mail: aroshperera@outlook.it

Свет Афанасий Максимович

Бакалавр наук в области микроинженерии, факультет математики,
Женевский университет,
1211, ул. Генерала Дюфура, 24, Женева, Швейцария;
e-mail: afanasy.svet.etu@unige.ch

Перера Арош С.

Доктор медицины, факультет медицины и хирургии,
Гуманитарный университет,
20072, Виа Рита Леви Монтальчини, 4, Пьеве-Эмануэле, Ломбардия, Италия;
e-mail: arosh.perera@unimi.it

Аннотация

Цель: представить Mindloom как интегративную теоретическую модель, основанную на системе взаимосвязанных узлов и минимальной графовой формализации. Модель предназначена для упорядочивания известных психологических конструкций в рамках предварительной рабочей онтологии, а также для формирования контролируемых и

проверяемых гипотез о том, какую информацию при наличии достаточного материала и экспертной проверки может содержать речь человека. Вывод: вклад Mindloom носит организационный и методологический характер. Модель предлагает интерпретируемую связь между прогностической обработкой и клинической формулировкой случая, обосновывает необходимость разграничения смежных психологических конструкций и задаёт направления дальнейшей оценки надёжности экспертных аннотаций, различимости категорий, границ применимости логического вывода.

Для цитирования в научных исследованиях

Свет М.С., Свет А.М., Перера А.С. Mindloom: An Integrative Node-Based Theoretical Framework with a Minimal Graph Formalization for Cautious Speech-Informed Case Formulation // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 15-23. DOI: 10.34670/AR.2026.17.64.003

Ключевые слова

Прогностическая обработка, формулировка клинического случая, узловая модель, графовая формализация, схемная терапия, психологические защиты, формирование гипотез на основе речевых данных, психолингвистика, теоретические основы, различимость психологических конструкций, межэкспертная надёжность.

Библиография

1. Berne E. Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry. New York: Grove Press, 1961. 270 p.
2. Bottemanne H. Bayesian brain theory: Computational neuroscience of belief // Neuroscience. 2025. Vol. 566. P. 198–204.
3. Dikaios K., Rempel S., Dumpala S.H., Oore S., Kiefte M., Uher R. Applications of speech analysis in psychiatry // Harvard Review of Psychiatry. 2023. Vol. 31 (1). P. 1–13.
4. Flinn L., Braham L., das Nair R. How reliable are case formulations? A systematic literature review // British Journal of Clinical Psychology. 2015. Vol. 54 (3). P. 266–290.
5. Freud A. The Ego and the Mechanisms of Defence. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1937. 196 p.
6. Friston K. The free-energy principle: a unified brain theory? // Nature Reviews Neuroscience. 2010. Vol. 11 (2). P. 127–138.
7. Kuyken W., Fothergill C.D., Musa M., Chadwick P. The reliability and quality of cognitive case formulation // Behaviour Research and Therapy. 2005. Vol. 43 (9). P. 1187–1201.
8. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55 (1). P. 68–78.
9. Yang Y., Zhao X., Zhao P., Ying D., Wang J., Jiang Y., Wan Q. AI-driven speech biomarkers for disease diagnosis and monitoring: a systematic review and meta-analysis // BMJ Evidence-Based Medicine. 2026. Vol. 31 (1). P. 46–56.
10. Young J.E., Klosko J.S., Weishaar M.E. Schema Therapy: A Practitioner's Guide. New York: Guilford Press, 2003. 436 p.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.59.77.004**

Этические принципы использования искусственного интеллекта в психологическом консультировании и психотерапии

Ковалёв Вячеслав Эдуардович

Аспирант, психолог-консультант,
Таганрогский институт управления и экономики,
347900, Российская Федерация, Таганрог, ул. Петровская, 45;
e-mail: Kovalev.V0603@yandex.ru

Аннотация

Стремительное распространение доступных систем искусственного интеллекта создаёт для психологов-консультантов и психотерапевтов принципиально новую этическую ситуацию. Появляются инструменты, способные анализировать сессии, генерировать интерпретации, сопровождать клиентов между встречами, однако этические кодексы, разработанные в доцифровую эпоху, не предлагают ориентиров для их применения. Возникает разрыв между расширяющимися технологическими возможностями и дефицитом нормативной базы, что порождает риски для клиентов и подрывает доверие к психологической помощи. Цель работы — системный этический анализ использования искусственного интеллекта специалистом при работе с клиентом и построение прикладной нормативной рамки. Исследование носит теоретический характер. Проведён обзор ключевых международных этических руководств (ВОЗ, Европейская комиссия, Американская психологическая ассоциация), национальных профессиональных кодексов, а также актуальной научной литературы по этике цифровой психологической помощи. На основе обобщения и концептуального синтеза разработана авторская модель. Выделены и проанализированы основные этические дилеммы: границы информированного согласия при использовании искусственного интеллекта, обеспечение конфиденциальности при облачной обработке данных, клиническая безопасность в условиях возможных ошибок алгоритмов, алгоритмические искажения и риск дискриминации, проблема распределения ответственности между разработчиком, психологом и организацией, а также угроза размывания профессиональной компетентности. Отдельное внимание уделено проблеме необратимости цифрового следа и права клиента на забвение. Предложена авторская модель «Этический компас ИИ-инструментов психологической помощи» — двумерная матрица, соотносящая степень автономности инструмента с уровнем уязвимости клиента. Для каждой ячейки матрицы сформулированы дифференцированные этические требования, нарастающие от минимальных до максимальных. Модель выполняет функцию навигационного инструмента, позволяющего специалисту принимать осознанные решения до внедрения технологии в практику. Полученные результаты подчёркивают необходимость обновления этических кодексов, включения в них положений о цифровых технологиях, а также внедрения процедур этической сертификации ИИ-инструментов. Практическая значимость работы состоит в возможности использования «Этического компаса» в повседневной деятельности психологов, супервизионной практике и программах

повышения квалификации. Этичное применение технологий рассматривается не как барьер, а как условие сохранения гуманитарной сущности психологической помощи. Дальнейшие направления включают эмпирическую валидизацию модели и формирование профессионального консенсуса.

Для цитирования в научных исследованиях

Ковалёв В.Э. Этические принципы использования искусственного интеллекта в психологическом консультировании и психотерапии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 24-38. DOI: 10.34670/AR.2026.59.77.004

Ключевые слова

Цифровизация, цифровые технологии, искусственный интеллект, психология, психотерапия, психологическая помощь, психологическое консультирование, онлайн-консультирование, конфиденциальность, этика.

Введение

Последние несколько лет, без всякого преувеличения, отмечены взрывным ростом числа систем искусственного интеллекта, которые уже сегодня могут быть применены в психологическом консультировании и психотерапии. Генеративные языковые модели (ChatGPT, Алиса AI, DeepSeek и их многочисленные аналоги) демонстрируют способность порождать развёрнутые, стилистически убедительные и внешне очень эмпатичные ответы на запросы, имитирующие психологическую беседу. Специализированные платформы наперебой предлагают автоматическое транскрибирование и «анализ» терапевтических сессий, чат-боты для сопровождения клиентов между встречами, алгоритмы для подбора техник и точных, почти художественных формулировок [Ковалёв, 2025; Xia, Yang, Duan, 2026]. Сказать, что это создаёт соблазн, – значит не сказать ничего. Возникает мощное, почти магнетическое искушение применить все эти инструменты в реальной практике – и для облегчения рутинных задач, и, если быть до конца откровенным, для получения того, что точнее всего назвать «эрзац-эмпатией»: быстрого, всегда доступного, не знающего усталости и не осуждающего отклика, который технология симулирует с возрастающей убедительностью.

Однако – подходя к самой сути – сам факт технологической доступности ещё никогда не означал этической допустимости. Центральный вопрос сегодня – не «можем ли мы это использовать?», а «при каких условиях и в каких границах использование ИИ психологом является профессионально и морально оправданным?». Действующие этические кодексы, включая и Этический кодекс психолога Российского психологического общества, создавались в совершенно другую эпоху – в то время, когда между психологом и клиентом не могло быть и речи о каком-то третьем агенте, тем более искусственном. Они, к сожалению, не дают ответа на самые насущные вопросы: обязан ли психолог раскрывать клиенту факт использования ИИ при анализе его материала? Допустимо ли делегировать алгоритму формулирование домашнего задания или интерпретацию эмоционального состояния? И наконец, кто и как будет отвечать, если рекомендация, услужливо сгенерированная ИИ, нанесла клиенту реальный вред? Этот драматический разрыв между расширяющимся арсеналом технологических возможностей и почти полным дефицитом нормативных ориентиров образует зону тревожной

профессиональной неопределённости, чреватую как причинением вреда клиенту, так и – в более широкой перспективе – подрывом самого доверия к психологической помощи.

Методология

Статья представляет собой теоретическое исследование, выполненное на стыке этики, психологии и цифровых технологий. Методологическим основанием послужили классические принципы биомедицинской этики – уважение автономии, благодеяние, непричинение вреда и справедливость, – которые послужили критериальной сеткой для анализа [Ярошук, 2025]. Проведён систематический обзор международных этических руководств, в том числе «Ethics and governance of artificial intelligence for health» Всемирной организации здравоохранения [World Health Organization, 2021], «Ethics Guidelines for Trustworthy AI» Европейской комиссии [European Commission, 2019] и Этических принципов психологов Американской психологической ассоциации [American Psychological Association, www...]. Проанализированы положения Этического кодекса психолога Российской Федерации, а также нормы Федерального закона «О персональных данных».

Массив проанализированной научной литературы включил современные публикации, посвящённые этическим аспектам цифровой психологической помощи: работы, рассматривающие конфиденциальность в онлайн-консультировании [Щедринская, Бебчук, 2020], риски применения ИИ в психологической практике [Freimanis, Shlyapov, 2025], психологическую адаптацию клиентов/пациентов к ИИ [Селиверстов, 2024], а также исследования феномена цифрового доверия и приватности при взаимодействии с ИИ-психотерапевтами [Xia et al., 2026]. На основе обобщения и концептуального синтеза разработана авторская модель «Этический компас ИИ-инструментов психологической помощи», призванная перевести абстрактные этические принципы в конкретные практические критерии.

Результаты

Искусственный интеллект в инструментарии психолога: функциональный контекст.

Спектр возможных применений ИИ психологом уже сегодня, безусловно, поражает воображение и продолжает стремительно расширяться. Начать стоит, пожалуй, с самого очевидного – инструментов автоматического транскрибирования и анализа аудиозаписей сессий. Алгоритмы, обученные на колоссальных массивах данных, преобразуют устную речь в текст, выделяют темы, маркеры эмоциональных состояний, даже подсчитывают соотношение времени говорения терапевта и клиента [Ковалёв, 2025]. Разработчики позиционируют эти системы как верных помощников, помогающих специалисту увидеть собственные «слепые зоны». Идея, конечно, замечательная, однако уже сам факт использования аудиозаписи терапевтической беседы в связке с ИИ поднимает серьёзнейшие этические вопросы, от которых нельзя просто отмахнуться.

Второе, не менее заманчивое направление – генеративные модели, используемые для подготовки к сессии или рефлексии после неё. Сегодня психолог может попросить языковую модель предложить ему возможные гипотезы о запросе клиента, сформулировать изящные интервенции, подобрать метафоры или домашние задания [Ковалёв, 2025]. Привлекательность такого подхода очевидна и вполне объяснима: он экономит драгоценное время, даёт «второе

мнение», снижает когнитивную нагрузку на специалиста, работающего, как правило, на пределе человеческих возможностей. Однако именно в этом и таится опасность: мы рискуем столкнуться с постепенной, почти незаметной эрозией собственного клинического мышления, с привыканием полагаться на алгоритм, а не на собственную интуицию и опыт.

Третье направление, набирающее популярность буквально на глазах, – ИИ-ассистенты, сопровождающие клиента в его повседневной жизни, между сессиями. Это могут быть чат-боты для отработки навыков, ведения дневника настроения, мониторинга состояния с возможностью автоматического предупреждения психолога о тревожных сигналах [Xia et al., 2026]. Здесь ИИ фактически берёт на себя функции, которые ещё вчера выполнялись исключительно человеком, – поддерживающий контакт, эмоциональную валидацию, оперативную обратную связь. Грань между помощью и её симуляцией начинает становиться пугающе тонкой.

Наконец, нельзя не упомянуть системы предиктивной аналитики, оценивающие риск ухудшения состояния или суицидального поведения на основе цифрового следа клиента [Freimanis, Shlyapov, 2025]. Эти инструменты, пожалуй, ближе всего подходят к принятию клинически значимых решений и потому требуют наиболее жёсткого, не терпящего компромиссов этического регулирования.

Стоит отдельно сказать и о том, что многие из этих инструментов приходят в кабинет психолога не через парадную дверь профессиональных рекомендаций, а через личный пользовательский опыт самого специалиста. Психолог, попробовав ChatGPT для генерации идей, начинает применять его и в работе с клиентом – сперва эпизодически, затем регулярно, не всегда отдавая себе отчёт в том, где пролегает граница между вспомогательным инструментом и неконтролируемым вмешательством. Этот «партизанский» характер внедрения ИИ многократно усиливает этические риски: решения принимаются ситуативно, без оглядки на профессиональные стандарты, а ответственность за них остаётся в серой зоне. Функциональное разнообразие ИИ-инструментов неумолимо ставит вопрос об их внятной классификации – по степени вмешательства в живой терапевтический процесс и, соответственно, по уровню сопряжённых с ними этических рисков.

Нормативно-этический фундамент психологической помощи.

Чтобы всерьёз оценить, какие именно этические принципы затрагиваются при вторжении ИИ в психологическую практику, необходимо обратиться к самому фундаменту профессиональной этики психолога. Классические принципы биомедицинской этики – уважение автономии, благодеяние, непричинение вреда, справедливость – в полной мере, без каких-либо изъятий, применимы и к нашей работе [Ярошук, 2025]. Специфические профессиональные принципы закреплены в Этическом кодексе психолога РПО [Шаболтас, 2012], а также в документах Американской психологической ассоциации [American Psychological Association, www...] и Европейской федерации психологических ассоциаций. Речь идёт о таких краеугольных камнях, как конфиденциальность, компетентность, ответственность, честность и информированное согласие.

Принцип уважения автономии предполагает не что иное, как право клиента на полную и достоверную информацию о процессе помощи, на свободное, нестеснённое согласие или отказ от предлагаемых методов. Принцип благодеяния и непричинения вреда обязывает психолога действовать исключительно в интересах клиента, минимизируя все возможные риски. Принцип справедливости, столь часто упускаемый из виду, требует равного доступа к качественной помощи и недопущения какой-либо дискриминации [Балина, Нуриев, 2024]. Принципы конфиденциальности и ответственности, наконец, создают то самое уникальное пространство

доверия, без которого психологическая помощь попросту немыслима.

Все эти принципы, бесспорно, незыблемы. Однако – и это «однако» крайне важно – они были сформулированы для взаимодействия в классической диаде «психолог – клиент». Появление третьего агента, искусственного интеллекта, незаметно, но необратимо трансформирует эту диаду в триаду и заставляет переосмысливать каждый из принципов применительно к совершенно новым, неизведанным условиям. Ключевая задача сегодняшней этической рефлексии состоит вовсе не в отказе от проверенных временем принципов, а в их детализации и разработке конкретных, живых механизмов соблюдения в цифровой среде.

Здесь уместно вспомнить и о двух магистральных этических традициях, задающих разную оптику при оценке ИИ-инструментов. Деонтологический подход, как таковой, требует оценивать поступок сам по себе: если использование ИИ для анализа клиентских данных нарушает принцип конфиденциальности, оно недопустимо, сколь бы благом ни оборачивалось. Утилитарный подход, напротив, предлагает взвешивать последствия: если алгоритм помогает предотвратить суицид, возможно, частичное отступление от приватности оправдано. Психолог, принимающий решение «здесь и сейчас», часто оказывается зажатым между этими полюсами, не имея готового алгоритма для их примирения. Именно поэтому прикладная этическая рамка должна не просто декларировать принципы, но и предлагать работающий способ навигации между ними – чем, собственно, и выступает предлагаемый «Этический компас».

Этические дилеммы применения ИИ в практике психолога.

Использование ИИ-инструментов в ходе работы с клиентом с неизбежностью ставит вопрос о реальных, а не формальных границах информированного согласия. В современной практике согласие на аудиозапись сессии, как правило, получается отдельно и оформляется аккуратно. Однако психолог, использующий ИИ для анализа этой записи, оказывается в довольно двусмысленной ситуации: клиент согласился на запись, но никто не информировал его, что запись будет загружена в облачный сервис и обработана бездушным, хоть и умным алгоритмом. Ещё более тонкая и щекотливая ситуация возникает, когда ИИ используется для генерации интерпретаций или домашних заданий на основе рассказов клиента: человек может совершенно искренне воспринимать взаимодействие как сугубо человеческое, не подозревая, что часть работы выполняется машиной. Именно это порождает феномен, который очень точно обозначают как «иллюзию эмпатии» [Xia et al., 2026] – ситуацию, в которой клиент, не ведая того, приписывает технологии человеческое понимание, не отдавая себе отчёта в её реальных, весьма ограниченных возможностях.

Этически обоснованной является совершенно однозначная позиция: клиент должен быть явно, без обиняков проинформирован о факте использования ИИ, о целях и объёме такого использования, и – что принципиально важно – иметь реальное право отказаться от ИИ-компонента без какого-либо ущерба для основной психологической помощи. Это прямо вытекает из фундаментального принципа уважения автономии и, безусловно, согласуется с рекомендациями ВОЗ [World Health Organization, 2021].

Психологическая помощь, по самой своей природе, относится к тем немногим сферам, где требования конфиденциальности абсолютны и не терпят компромиссов. Данные, обрабатываемые ИИ, – аудиозаписи, тексты дневников, переписка с чат-ботами – являются особо чувствительными, интимными, и требуют специальной, многоуровневой защиты. Проблема, к сожалению, усугубляется тем, что подавляющее большинство доступных сегодня ИИ-сервисов используют облачную инфраструктуру, серверы которой сплошь и рядом находятся за пределами России. Это создаёт более чем реальный риск трансграничной передачи

данных и их попадания под юрисдикцию иностранных государств. А если добавить к этому тот факт, что многие платформы совершенно спокойно используют пользовательские данные для дообучения моделей, то картина становится и вовсе тревожной: психолог, загружающий запись сессии в такой сервис, потенциально, пусть и невольно, нарушает конфиденциальность клиента, даже если данные формально обезличены [Щедринская, Бебчук, 2020]. Закрывать на это глаза было бы, мягко говоря, недальновидно.

Этический императив здесь состоит в том, чтобы психолог, прежде чем решиться использовать ИИ-инструмент, самым тщательным образом оценивал, где и как будут храниться и обрабатываться данные, имеет ли он достаточные правовые и технические гарантии их защиты, и – что особенно важно – мог ли он сам, глядя в глаза клиенту, дать информационно полное и честное объяснение о дальнейшей судьбе предоставленных им сведений.

Возможность причинения реального вреда клиенту при использовании ИИ связана также, увы, с целым рядом аспектов. Во-первых, нельзя забывать, что генеративные модели склонны к так называемым «галлюцинациям» – порождению на удивление правдоподобных, но фактически совершенно неверных утверждений. В контексте психологической помощи это может выражаться в некорректных интерпретациях переживаний клиента, в рекомендациях, идущих вразрез с продуманным терапевтическим планом, или в скоропалительных, непродуманных выводах о состоянии человека.

Во-вторых, со всей остротой стоит вопрос о способности ИИ адекватно распознавать кризисные состояния – суицидальные намерения, признаки психотического эпизода, тяжёлой депрессии – и, что жизненно важно, своевременно эскалировать такие случаи живому специалисту. Существующие алгоритмы, к сожалению, могут как пропускать кризисные сигналы, так и, напротив, генерировать ложные тревоги, расшатывая и без того напряжённую терапевтическую ситуацию [Freimanis, Shlyapov, 2025].

В-третьих, существует и более тонкий, психологический риск – риск «ложного успокоения» самого психолога. Полагаясь на данные ИИ-мониторинга, специалист, сам того не замечая, может ослабить собственное клиническое внимание и пропустить ухудшение состояния клиента, которое алгоритм по тем или иным причинам не зафиксировал. Этически это означает простую, но суровую истину: ИИ-инструменты не могут и не должны служить заменой живому профессиональному суждению, а их внедрение, безусловно, должно сопровождаться постоянной, придирчивой верификацией их выводов человеком.

Цифровой след и право на забвение.

Отдельного упоминания заслуживает проблема, которая пока редко попадает в поле зрения профессионального обсуждения, – это необратимость цифрового следа, оставляемого клиентом при взаимодействии с ИИ-системами. Традиционная психологическая помощь строится на том, что содержание сессии остаётся в кабинете: записи психолога конфиденциальны, а память о сказанном со временем стирается у обоих участников. ИИ-ассистент, напротив, сохраняет всё – каждую фразу, каждый маркер настроения, каждый паттерн поведения [Xia et al., 2026]. Спустя годы клиент может захотеть, чтобы эти данные перестали существовать, – но сможет ли он реализовать это право? Распределённая архитектура облачных сервисов, многократное резервное копирование и использование данных для дообучения моделей делают полное удаление практически невозможным. Этически это означает, что психолог, внедряющий ИИ-инструмент в терапевтический процесс, в известном смысле лишает клиента «права на забвение», даже не предупредив его об этом. Представляется, что информированное согласие должно включать и этот, столь редко проговариваемый аспект.

Алгоритмические искажения и вопросы справедливости.

Стоит сказать и о том, что алгоритмические искажения (пресловутый bias) представляют собой ещё одну, далеко не праздную этическую проблему. Подавляющее большинство ИИ-моделей, используемых для анализа речи, текста и эмоций, обучаются на огромных, но довольно специфических наборах данных, преимущественно отражающих западную, англоязычную культуру. При применении таких моделей к русскоязычным клиентам, а тем более к представителям различных этнических, социальных и возрастных групп внутри России, с неизбежностью возникают систематические ошибки: алгоритм может неверно, а то и превратно интерпретировать культурно-обусловленные способы выражения эмоций, упускать важнейшие контекстуальные сигналы или, напротив, приписывать патологию вполне нормативным для данной среды реакциям [Ярошук, 2025; Freimanis, Shlyapov, 2025]. Это уже не просто техническая погрешность, а вопрос справедливости в самом глубоком её понимании.

Кроме того, активное внедрение ИИ-инструментов в психологическую практику порождает риск углубления так называемого цифрового неравенства. Клиенты, не имеющие доступа к стабильному интернету, современным устройствам или просто обладающие невысокой цифровой грамотностью, могут оказаться – и уже оказываются – лишены тех форм поддержки, которые становятся доступны более обеспеченным и технологически оснащённым социальным группам [Селиверстов, 2024]. Справедливость как этический принцип требует, чтобы технологический прогресс не создавал циничную двухуровневую систему помощи, в которой одним достаётся живое участие, а другим – его цифровая тень.

Распределение ответственности.

Проблема распределения ответственности – пожалуй, одна из самых запутанных и болезненных во всей этике ИИ. Стоит прямо задаться вопросом: если рекомендация, услужливо сгенерированная искусственным интеллектом, наносит клиенту реальный вред, кто в конечном счёте понесёт за это ответственность? Разработчик алгоритма, спрятавшийся за мелким шрифтом пользовательского соглашения? Психолог, который, возможно, излишне доверчиво воспользовался этой рекомендацией? Организация, закупившая программное обеспечение? Современное законодательство и профессиональные кодексы не дают на это внятного ответа, что создаёт крайне опасную для клиента зону безответственности.

Особо пристального внимания заслуживает и феномен «диффузии ответственности» – едва уловимая, но тревожная тенденция психолога перекладывать принятие клинических решений на алгоритм, мотивируя это удобной формулой «модель так сказала» или «программа рассчитала риск» [Ярошук, 2025]. В такой ситуации размывается сама суть профессиональной ответственности, всегда предполагавшей личное, основанное на знаниях, опыте и интуиции, зрелое суждение специалиста.

Наконец, нельзя обойти вниманием и вопрос о компетентности: что современный психолог, в сущности, обязан знать об устройстве и ограничениях ИИ, чтобы применять его этично? Можно ли вообще считать этичным использование ИИ-инструмента специалистом, не имеющим ни малейшего представления о том, на каких данных обучалась модель, как она принимает решения и каковы её систематические, хорошо известные ошибки? Из этих вопросов следует, что цифровая этическая грамотность стремительно становится неотъемлемой, жизненно важной частью профессиональной компетентности современного психолога, и закрывать на это глаза уже решительно невозможно [Шаболтас, 2012].

Существующие ориентиры и их дефициты.

Честный анализ имеющейся нормативной базы, к сожалению, подтверждает наличие

выраженного дефицита конкретных, применимых на практике этических руководств для психологов, использующих ИИ. Международные документы, такие как «Ethics and governance of artificial intelligence for health» ВОЗ [World Health Organization, 2021], «Ethics Guidelines for Trustworthy AI» Европейской комиссии [European Commission, 2019] и Этические принципы APA [American Psychological Association, www...], безусловно, формулируют верные и важные общие принципы – прозрачность, подотчётность, справедливость, – но не спускаются до уровня практических рекомендаций для конкретного специалиста в конкретном кабинете.

Российское нормативное поле в этой области остаётся практически не разработанным. Этический кодекс психолога Российского психологического общества не содержит даже упоминаний об искусственном интеллекте или цифровых технологиях – и это не упрёк, а простая констатация факта: кодекс создавался в иную эпоху [Шаболтас, 2012]. Федеральный закон «О персональных данных», конечно, устанавливает общие требования к защите информации, но, что вполне естественно, не учитывает тончайшей специфики психологической практики и совершенно не регламентирует использование ИИ для анализа психологических данных. В отсутствие специальных норм психолог оказывается в крайне уязвимом положении – он вынужден принимать решение, полагаясь исключительно на собственное разумение и совесть, что создаёт высокие риски как для клиента, так и для самого специалиста.

Таким образом, налицо почти кричащая потребность в прикладной этической рамке, которая переводила бы общие, порой абстрактные принципы в конкретные, работающие критерии и процедуры, применимые в повседневной, живой практике.

Авторская модель: «Этический компас ИИ-инструментов психологической помощи».

В качестве инструмента, призванного хотя бы отчасти восполнить описанный выше дефицит, предлагается авторская модель, названная «Этическим компасом ИИ-инструментов психологической помощи» (табл. 1). Модель эта, по сути, представляет собой двумерную матрицу, позволяющую психологу быстро и, хочется надеяться, интуитивно понятно оценить этическую допустимость конкретного ИИ-инструмента и определить минимально необходимые меры предосторожности. Степень автономности ИИ показывает, какую часть профессиональной ответственности психолог фактически готов разделить с алгоритмом, а уровень уязвимости клиента определяет, насколько высокой окажется цена возможной ошибки. Именно пересечение этих двух факторов и позволяет наиболее наглядно оценить возникающий этический риск.

Таблица 1 — Этический компас ИИ-инструментов психологической помощи

	Инструментальный (обработка данных)	**Ассистирующий (сбор данных, уведомления)**	**Ко-аналитический (анализ, гипотезы, рекомендации)**	**Партнёрский (проведение интервенций)**
А. Ситуативный запрос (условная норма, личностный рост, лёгкие трудности)	*Низкий*	*Низкий*	*Умеренный*	*Умеренный*
Б. Пограничные состояния (высокая тревога, субклинические состояния, кризисы)	*Низкий*	*Умеренный*	*Высокий*	*Высокий*

	Инструментальный (обработка данных)	**Ассистирующий (сбор данных, уведомления)**	**Ко-аналитический (анализ, гипотезы, рекомендации)**	**Партнёрский (проведение интервенций)**
В. Клинический уровень (психические расстройства, острые кризисы, суицидальный риск)	*Умеренный*	*Высокий*	*Высокий*	*Критический*

Модель построена на двух осях, выбранных как наиболее существенные факторы, напрямую влияющие на уровень этического риска.

Ось X – Степень автономности ИИ-инструмента – отражает, насколько самостоятельно, без оглядки на человека, ИИ действует в терапевтическом процессе. Были выделены четыре качественно различных уровня:

1) Инструментальный – пассивная обработка данных без принятия решений (расшифровка аудиозаписи, подсчёт баллов); риск минимален, контроль специалиста практически полный.

2) Ассистирующий – сбор и систематизация данных с элементами напоминаний (дневник настроения, мониторинг); ИИ берёт на себя рутинные операции, но не вторгается в содержательную работу.

3) Ко-аналитический – ИИ участвует в анализе и интерпретации, генерирует гипотезы, предлагает техники; именно здесь соблазн переложить решение на алгоритм становится особенно силён и опасен.

4) Партнёрский – проведение целостных интервенций, адаптивное управление терапевтической средой (VR-экспозиция, самостоятельный чат-бот); ИИ выступает как активный участник процесса, что сопряжено с максимальными этическими рисками [Нойманн-Зандер, 2025].

Ось Y – Уровень уязвимости клиента – отражает тяжесть состояния и цену возможной ошибки. Выделены три категории:

1) Ситуативный запрос (условная норма, лёгкие трудности) – цена ошибки невысока.

2) Пограничные состояния (высокая тревога, субклиническая депрессия, кризис) – ставки значительно выше.

3) Клинический уровень (диагностированное расстройство, суицидальный риск) – цена ошибки может быть необратимой.

На пересечении осей образуются ячейки, для каждой из которых формулируются конкретные этические требования, закономерно нарастающие от нижнего левого угла (инструментальный ИИ, ситуативный запрос) к верхнему правому (партнёрский ИИ, клинический уровень). Примеры:

1) Инструментальный + Ситуативный запрос: общее информирование об использовании цифровых технологий, базовая техническая безопасность.
2) Ассистирующий + Пограничные состояния: обязательное отдельное информированное согласие с разъяснением принципов работы ИИ и судьбы данных; регулярная верификация собираемой информации; категорический запрет на использование данных для дообучения моделей без эксплицитного согласия.
3) Ко-аналитический + Пограничные состояния: полная прозрачность для клиента;

обязательная верификация каждой гипотезы специалистом; документирование факта использования ИИ; недопустимость принятия клинических решений исключительно на основе вывода алгоритма.

4) Ко-аналитический + Клинический уровень: дополнительно – обязательное наличие супервизора, контролирующего применение ИИ; ограничение круга инструментов прошедшими независимую этическую экспертизу.
5) Партнёрский + Пограничные состояния / Клинический уровень: обязательное участие психолога в контроле каждой сессии; гарантированный «аварийный выход» (экстренная связь с живым специалистом); полная недопустимость замены человеческого контакта ИИ; обязательная этическая сертификация инструмента профессиональным сообществом.

Важно понять: «Этический компас» – это не жёсткое, карающее предписание. Он выполняет гораздо более тонкую функцию навигационного инструмента, помогающего психологу сориентироваться в сложном, постоянно меняющемся пространстве этических рисков и принять осознанное, глубоко рефлексивное решение, а не действовать слепо, под влиянием технологического соблазна или сиюминутной моды. В практическом плане модель может быть легко оформлена в виде краткого чек-листа или алгоритмизированной схемы, которую специалист осмысленно заполняет до начала использования ИИ-инструмента с конкретным клиентом.

Обсуждение результатов

Проведённый анализ со всей определённостью демонстрирует: нарастающее, подобно снежному кому, предложение ИИ-инструментов, потенциально применимых в психологическом консультировании и психотерапии, создаёт качественно новую, беспрецедентную этическую ситуацию. Психолог сегодня, хочет он того или нет, оказывается перед сложнейшим выбором: принять технологию, которая обещает эффективность, доступность и снижение рутинной нагрузки, – и вместе с ней принять на себя всю полноту ответственности за решения, последствия которых ещё даже не осмыслены профессиональным сообществом. Предложенная модель «Этический компас» направлена на то, чтобы этот судьбоносный выбор стал по-настоящему осознанным, глубоко рефлексивным и подчинённым не бездумному технологическому импульсу, а тем фундаментальным, вечным гуманитарным принципам, которые составляют живое ядро профессии психолога.

Этические принципы – уважение автономии, конфиденциальность, непричинение вреда, справедливость, ответственность, компетентность – конечно, не отменяются при появлении ИИ. Более того, они приобретают ещё большую значимость, требуя детализации и подкрепления практическими, работающими инструментами, подобными «Этическому компасу». Этичное использование ИИ – это не запретительный барьер для инноваций, а насущное, жизненно необходимое условие сохранения доверия клиентов и устойчивого, осмысленного развития всей цифровой психологической помощи.

Полученные результаты позволяют сформулировать ряд практических шагов, адресованных разным участникам процесса цифровизации психологической помощи:

1) Для психологов-практиков. Определённо стоит внедрить использование «Этического компаса» или аналогичного чек-листа в качестве обязательного элемента подготовки к использованию ИИ-инструментов – примерно так же, как сегодня стало нормой

получение информированного согласия на видеозапись сессии. Кроме того, крайне желательно, чтобы каждый случай использования ИИ в работе с клиентом хотя бы однократно обсуждался на супервизии – это создаст живую ткань профессиональной рефлексии, которой так не хватает формальным кодексам.

2) Для разработчиков ИИ-продуктов. Принцип «этики по дизайну» (ethics by design) должен перестать быть маркетинговым лозунгом и превратиться в реальную практику, предполагающую обязательное включение психологов-экспертов в команды разработки на самых ранних этапах. Кроме того, необходима прозрачность в отношении данных, на которых обучалась модель: психолог, выбирающий инструмент, должен иметь возможность оценить, насколько эти данные релевантны для его клиентов – в культурном, языковом и клиническом отношении.
3) Для профессиональных ассоциаций и регуляторов. Давно назрела необходимость дополнить Этический кодекс психолога Российского психологического общества специальным разделом, посвящённым цифровым технологиям и ИИ. Речь не идёт о создании громоздкого бюрократического аппарата – скорее, о фиксации базовых принципов и процедур, которые дали бы специалисту опору в ситуации неопределённости. Отдельного внимания заслуживает идея добровольной этической сертификации ИИ-инструментов, рекомендуемых для применения в психологической помощи, – по аналогии с тем, как сегодня сертифицируются психодиагностические методики.

Дальнейшие направления работы должны проходить по нескольким направлениям. Прежде всего, необходима эмпирическая валидизация предложенной модели «Этический компас». Сама по себе логическая стройность матрицы ещё не гарантирует её применимости в реальной практике, поэтому следующий шаг – проверка того, насколько интуитивно понятна эта модель самим психологам, помогает ли она принимать более взвешенные решения и снижает ли тревогу, связанную с внедрением ИИ. Такая проверка могла бы идти через серию фокус-групп и глубинных интервью с практикующими специалистами разного профиля, а впоследствии – через квазиэкспериментальные исследования, в которых психологам предлагаются конкретные кейсы на применение ИИ, а затем сравниваются решения, принятые с опорой на «Компас» и без неё.

Вторая линия – междисциплинарные исследования живого, субъективного восприятия ИИ-инструментов. Здесь крайне важно услышать не только самих психологов, но и клиентов: что они думают и чувствуют, когда узнают, что часть работы выполняется алгоритмом; где проходит, с их точки зрения, граница допустимого; что помогает сохранить ощущение безопасности и подлинного контакта. Качественная феноменология такого опыта пока практически отсутствует, и её развитие позволило бы существенно уточнить и сами этические требования, и содержание информированного согласия.

Наконец, третья, быть может, самая амбициозная задача – формирование широкого профессионального консенсуса, который только и способен воплотиться в конкретных нормативных документах. Представляется, что здесь было бы продуктивным использовать Delphi-метод или иные процедуры согласования экспертных позиций с участием психологов, медицинских юристов, разработчиков ИИ и прочих представителей заинтересованных сообществ. Итогом такой работы могли бы стать не только дополнения к Этическому кодексу, но и рекомендации по образовательным модулям для вузов и программ повышения квалификации – с тем, чтобы цифровая этическая грамотность стала не факультативной темой,

а естественной частью профессиональной подготовки. Отдельного внимания заслуживает создание пилотной системы добровольной этической сертификации ИИ-инструментов, которая позволила бы накапливать живой опыт и постепенно переводить его в нормы «мягкого права».

Заключение

Проведённый анализ показывает, что использование искусственного интеллекта в психологическом консультировании требует обновления этических норм. Предложенная модель «Этический компас» переводит абстрактные принципы в практические критерии, дифференцированные по степени автономности ИИ и уровню уязвимости клиента. Этичное применение технологий — не барьер, а условие сохранения доверия и гуманитарной сущности помощи. Дальнейшая работа предполагает эмпирическую валидацию модели и формирование профессионального консенсуса.

Библиография

1. Балина, Т. Н. Критерии зрелой личности в эпоху цифровизации / Т. Н. Балина, Т. В. Нуриев // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков : сборник материалов XXV Международной научно-практической конференции, Москва, 30 января 2024 года. – Москва : Издательство АЛЕФ, 2024. – С. 146–152.
2. Ковалёв, В. Э. Применение технологий искусственного интеллекта в психологической практике: возможности и ограничения / В. Э. Ковалёв // Актуальные проблемы управления, экономики и подготовки современных кадров : материалы XXVI национальной научной конференции (с международным участием), Таганрог, 25–26 апреля 2025 года. – Таганрог : Таганрогский институт управления и экономики, 2025. – С. 435–437.
3. Нойманн-Зандер, Н. VR в практике частного психолога: возможности, ограничения, профессиональные риски / Н. Нойманн-Зандер // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2025. – № 3. – С. 308–313.
4. О персональных данных : Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/
5. Российское психологическое общество. Этический кодекс РПО. – URL: https://psyrus.ru/rpo/documentation/ethics.php
6. Саблин, Д. А. Современные принципы системы реализации и защиты прав и свобод человека и гражданина в Российской Федерации / Д. А. Саблин // Право и государство: теория и практика. – 2024. – № 12 (240). – С. 142–143.
7. Селиверстов, П. В. Психология адаптации пациентов к использованию искусственного интеллекта при проведении скрининга хронических неинфекционных заболеваний / П. В. Селиверстов // Медицинский совет. – 2024. – Т. 18, № 23. – С. 266–272.
8. Шаболтас, А. В. К обсуждению проекта этического кодекса Российского психологического общества / А. В. Шаболтас // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 75–84.
9. Щедринская, О. М. Онлайн-консультирование через призму профессиональной этики: проблемы и решения / О. М. Щедринская, М. А. Бебчук // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28, № 3 (109). – С. 84–99.
10. Ярошук, Ю. М. Этические аспекты использования искусственного интеллекта в медицинской сфере: социологический анализ / Ю. М. Ярошук // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2025. – № 4 (154). – С. 168–173.
11. American Psychological Association. APA Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. – URL: https://www.apa.org/ethics/code
12. Ethics and Governance of Artificial Intelligence for Health: WHO Guidance. – Geneva : World Health Organization, 2021. – URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240029200
13. Ethics Guidelines for Trustworthy AI. – European Commission, 2019. – URL: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai
14. Freimanis, I. Риски применения технологии искусственного интеллекта для психологической помощи: взгляд психолога и разработчика / I. Freimanis, I. Shlyapov // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Vol. 16, № 5. – P. 659–687.
15. Xia, H. Unveiling the digital confidant: How artificial intelligence psychotherapists surpass human counterparts in

enhancing privacy disclosure intention / H. Xia, Y. Yang, J. Duan // Technology in Society. – 2026. – Vol. 86. – Art. 103263.

Ethical Principles of Using Artificial Intelligence in Psychological Counseling and Psychotherapy

Vyacheslav E. Kovalev

Postgraduate Student, Counseling Psychologist,
Taganrog Institute of Management and Economics,
347900, 45, Petrovskaya str., Taganrog, Russian Federation;
e-mail: Kovalev.V0603@yandex.ru

Abstract

The rapid spread of accessible artificial intelligence systems creates a fundamentally new ethical situation for counseling psychologists and psychotherapists. Tools are emerging that are capable of analyzing sessions, generating interpretations, and accompanying clients between meetings; however, ethical codes developed in the pre-digital era do not offer guidelines for their application. A gap arises between expanding technological capabilities and the deficit of a regulatory framework, which generates risks for clients and undermines trust in psychological assistance. The objective of the work is a systematic ethical analysis of the use of artificial intelligence by a specialist in working with a client and the construction of an applied regulatory framework. The study is theoretical in nature. A review of key international ethical guidelines (WHO, European Commission, American Psychological Association), national professional codes, as well as current scientific literature on the ethics of digital psychological assistance has been carried out. On the basis of generalization and conceptual synthesis, the authors' model has been developed. The main ethical dilemmas are identified and analyzed: the boundaries of informed consent in the use of artificial intelligence, ensuring confidentiality in cloud data processing, clinical safety under conditions of possible algorithm errors, algorithmic biases and the risk of discrimination, the problem of distributing responsibility between the developer, the psychologist, and the organization, as well as the threat of erosion of professional competence. Separate attention is paid to the problem of the irreversibility of the digital footprint and the client's right to be forgotten. The authors' model "Ethical Compass of AI Tools for Psychological Assistance" is proposed — a two-dimensional matrix correlating the degree of autonomy of the tool with the level of vulnerability of the client. For each cell of the matrix, differentiated ethical requirements are formulated, increasing from minimal to maximal. The model performs the function of a navigation tool allowing the specialist to make informed decisions before introducing the technology into practice. The results obtained emphasize the need to update ethical codes, to include provisions on digital technologies in them, as well as to introduce procedures for the ethical certification of AI tools. The practical significance of the work consists in the possibility of using the "Ethical Compass" in the daily activities of psychologists, in supervisory practice, and in professional development programs. The ethical application of technologies is considered not as a barrier, but as a condition for preserving the humanitarian essence of psychological assistance. Further directions include the empirical validation of the model and the formation of a professional consensus.

For citation

Kovalev V.E. (2026) Eticheskie printsipy ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v psikhologicheskom konsul'tirovanii i psikhoterapii [Ethical Principles of Using Artificial Intelligence in Psychological Counseling and Psychotherapy]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 24-38. DOI: 10.34670/AR.2026.59.77.004

Keywords

Digitalization, digital technologies, artificial intelligence, psychology, psychotherapy, psychological assistance, psychological counseling, online counseling, confidentiality, ethics.

References

1. American Psychological Association. (n.d.). *APA Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. https://www.apa.org/ethics/code
2. Balina, T. N., & Nuriev, T. V. (2024). Kriterii zreloy lichnosti v epokhu tsifrovizatsii [Criteria of a mature personality in the era of digitalization]. In *Razvitie nauki i praktiki v globalno menyayushchemsya mire v usloviyakh riskov* [Development of science and practice in a globally changing world under risk conditions] (pp. 146–152). Alef Publishing House.
3. European Commission. (2019). *Ethics Guidelines for Trustworthy AI*. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai
4. *Federalny zakon ot 27.07.2006 No. 152-FZ "O personalnykh dannykh"* [Federal Law No. 152-FZ of July 27, 2006 "On Personal Data"]. (2006). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/
5. Freimanis, I., & Shlyapov, I. (2025). Riski primeneniya tekhnologii iskusstvennogo intellekta dlya psikhologicheskoy pomoshchi: vzglyad psikhologa i razrabotchika [Risks of using artificial intelligence technology for psychological assistance: A psychologist's and developer's view]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), 659–687. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-829
6. Kovalev, V. E. (2025). Primenenie tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v psikhologicheskoy praktike: vozmozhnosti i ogranicheniya [Application of artificial intelligence technologies in psychological practice: Opportunities and limitations]. In *Aktualnye problemy upravleniya, ekonomiki i podgotovki sovremennykh kadrov* [Current issues of management, economics and modern personnel training] (pp. 435–437). Taganrog Institute of Management and Economics.
7. Noymann-Zander, N. (2025). VR v praktike chastnogo psikhologa: vozmozhnosti, ogranicheniya, professionalnye riski [VR in private psychological practice: Opportunities, limitations and professional risks]. *Meditsina. Sotsiologiya. Filosofiya. Prikladnye Issledovaniya*, (3), 308–313.
8. *Rossiyskoe psikhologicheskoe obshchestvo. Ethicheskiy kodeks RPO* [Russian Psychological Society. Ethical Code of the RPS]. https://psyrus.ru/rpo/documentation/ethics.php
9. Sablin, D. A. (2024). Sovremennye printsipy sistemy realizatsii i zashchity prav i svobod cheloveka i grazhdanina v Rossiyskoy Federatsii [Modern principles of the system for implementing and protecting human and civil rights and freedoms in the Russian Federation]. *Pravo i Gosudarstvo: Teoriya i Praktika*, 12(240), 142–143. https://doi.org/10.47643/1815-1337_2024_12_142
10. Seliverstov, P. V. (2024). Psikhologiya adaptatsii patsientov k ispolzovaniyu iskusstvennogo intellekta pri provedenii skrininga khronicheskikh neinfektsionnykh zabolevaniy [Psychological adaptation of patients to the use of artificial intelligence in screening for chronic non-communicable diseases]. *Meditsinskiy Sovet*, 18(23), 266–272. https://doi.org/10.21518/ms2024-551
11. Shaboltas, A. V. (2012). K obsuzhdeniyu proekta eticheskogo kodeksa Rossiyskogo psikhologicheskogo obshchestva [On the draft ethical code of the Russian Psychological Society]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika*, (2), 75–84.
12. Shchedrinskaya, O. M., & Bebchuk, M. A. (2020). Onlayn-konsultirovanie cherez prizmu professionalnoy etiki: problemy i resheniya [Online counseling through the prism of professional ethics: Problems and solutions]. *Konsultativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya*, 28(3), 108–116. https://doi.org/10.17759/cpp.2020280306
13. World Health Organization. (2021). *Ethics and Governance of Artificial Intelligence for Health: WHO Guidance*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240029200
14. Xia, H., Yang, Y., & Duan, J. (2026) Unveiling the digital confidant: How artificial intelligence psychotherapists surpass human counterparts in enhancing privacy disclosure intention. *Technology in Society*, 86, Art. 103263. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2026.103263

15. Yaroshuk, Yu. M. (2025). Eticheskie aspekty ispolzovaniya iskusstvennogo intellekta v meditsinskoy sfere: sotsiologicheskiy analiz [Ethical aspects of artificial intelligence use in the medical field: A sociological analysis]. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo Gosudarstvennogo Ekonomicheskogo Universiteta*, 4(154), 168–173.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.35.85.005**

Трансформация научной деятельности и её влияние на личность молодого учёного: теоретический анализ

Шустрова Алёна Алексеевна

Аспирант,
кафедра «Психология и спорт»,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
680000, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Серышева, 47;
e-mail: Shustrova.98@inbox.ru

Аннотация

В статье рассматриваются социально-психологические аспекты изменения научной деятельности в XXI веке и их проекция на личность начинающего исследователя. Анализируются три взаимосвязанных процесса: переход к командным формам организации науки, усиление прикладной направленности исследовательских программ и цифровизация академических коммуникаций. Показано, что эти процессы формируют новую систему требований к субъекту научного труда, которая вступает в противоречие с традиционными представлениями о профессионально важных качествах учёного. Обосновывается необходимость пересмотра классических подходов к изучению личности исследователя с учётом изменившегося социального контекста.

Для цитирования в научных исследованиях

Шустрова А.А. Трансформация научной деятельности и её влияние на личность молодого учёного: теоретический анализ // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 39-43. DOI: 10.34670/AR.2026.35.85.005

Ключевые слова

Социология науки, психология научного труда, профессиональные требования, академическая среда, начинающий исследователь, организационная культура науки, цифровая коммуникация, профессиональная социализация.

Введение

Научная деятельность на протяжении последних десятилетий претерпевает глубокие структурные изменения. Эти изменения затрагивают не только способы производства знания, но и саму природу профессиональной роли исследователя. Вопрос о том, какие качества необходимы современному учёному, перестаёт быть абстрактным — он приобретает практическое значение в контексте подготовки научных кадров, оценки эффективности исследовательской работы и управления научными коллективами.

Особую остроту эта проблематика приобретает применительно к начинающим исследователям. Молодой учёный входит в профессию в момент, когда сама профессия находится в состоянии трансформации. Традиционные модели научной карьеры,

предполагавшие последовательное восхождение по академической лестнице в рамках относительно стабильной институциональной среды, уступают место более динамичным, но и более противоречивым сценариям профессионального развития.

Цель данной статьи — рассмотреть, каким образом изменения в организации научной деятельности отражаются на требованиях к личности исследователя, и обозначить теоретические основания для изучения этого процесса.

Первое существенное изменение касается организационных форм научной работы. Классическая модель науки предполагала преимущественно индивидуальный характер исследовательской деятельности. Учёный работал над своей темой, публиковал результаты под собственным именем и нёс персональную ответственность за их достоверность. Такая организация труда находила отражение и в моделях личности учёного: акцент делался на автономии, самостоятельности суждений, способности к длительной сосредоточенной работе в условиях ограниченного социального взаимодействия.

Основная часть

Современная наука всё чаще организуется по принципу распределённых исследовательских коллективов. Крупные проекты предполагают кооперацию специалистов из разных областей знания, представляющих различные институции и культурные контексты. Это означает, что продуктивность исследователя начинает зависеть не только от его индивидуальных когнитивных способностей, но и от умения выстраивать рабочие отношения, согласовывать позиции, договариваться о распределении задач и ответственности.

Такая переориентация ставит перед исследователем задачи, которые ранее не входили в число приоритетных. Способность к эффективной коммуникации, готовность к компромиссу, навыки координации совместной работы — эти качества приобретают статус профессионально значимых. При этом они плохо согласуются с классическим образом учёного как «человека в башне из слоновой кости», сосредоточенного исключительно на познавательном процессе.

Второе изменение связано с ориентацией научных исследований на практические результаты. Всё большая часть финансирования направляется на проекты, предполагающие конкретное прикладное применение. Это создаёт запрос на исследователей, способных не только генерировать новое знание, но и оценивать его практический потенциал, формулировать предложения для потенциальных заказчиков, участвовать в трансфере технологий.

Такая постановка задачи требует от учёного качеств, которые традиционно ассоциировались скорее с предпринимательской деятельностью, чем с академической. Речь идёт о готовности работать в условиях неопределённости, способности видеть коммерческий или социальный потенциал в научных результатах, умении представлять свои разработки в формате, понятном неспециалистам.

Для молодого исследователя это создаёт дополнительное напряжение. С одной стороны, он должен демонстрировать приверженность научным стандартам и академическим ценностям. С другой стороны, среда требует от него навыков, которые не входят в традиционную программу подготовки научных кадров. Возникает разрыв между тем, чему учат, и тем, что реально востребовано.

Третье изменение касается информационной среды, в которой осуществляется научная коммуникация. Цифровые технологии радикально изменили способы распространения и обсуждения научных результатов. Публикация в онлайн-журнале, участие в научном форуме,

ведение исследовательского блога или аккаунта в социальной сети — всё это становится частью профессиональной деятельности учёного.

Цифровая среда создаёт как новые возможности, так и новые требования. Возможности связаны с расширением доступа к информации, ускорением коммуникации, потенциально более широкой аудиторией. Требования — с необходимостью ориентироваться в постоянно меняющемся технологическом ландшафте, поддерживать свою профессиональную видимость, управлять репутацией в онлайн-пространстве.

Для начинающего исследователя цифровая среда становится одновременно ресурсом и источником дополнительной нагрузки. Она позволяет быстрее находить нужные материалы и устанавливать контакты, но одновременно требует времени и усилий, которые могли бы быть направлены на собственно исследовательскую работу.

Обобщая рассмотренные изменения, можно зафиксировать следующее. Современная научная деятельность предъявляет к личности исследователя расширенный набор требований. Помимо традиционных когнитивных и регуляторных качеств, востребованными оказываются социально-коммуникативные компетенции, адаптивность, готовность к работе в условиях неопределённости и цифровая грамотность.

Однако институциональная среда, в которой формируется молодой учёный, не всегда создаёт условия для развития этих качеств. Более того, между декларируемыми требованиями и реальными механизмами профессионального продвижения может возникать противоречие. Исследователь, демонстрирующий высокую академическую продуктивность в традиционном понимании, может не соответствовать новым критериям успешности. И наоборот, активность в публичном пространстве не всегда коррелирует с качеством научной работы.

Это противоречие имеет системный характер. Оно отражает несоответствие между новыми требованиями к субъекту научного труда и старыми институциональными формами, в которых этот труд организован. Разрешение этого противоречия — задача не только отдельного исследователя, но и научного сообщества в целом.

Из проведённого анализа вытекают некоторые теоретические следствия, значимые для психологии науки.

Во-первых, классические модели личности учёного нуждаются в пересмотре. Они были построены на материале, отражающем иную организацию научной деятельности. Сегодняшние реалии требуют учёта новых измерений, связанных с коммуникацией, кооперацией и адаптацией к меняющейся среде.

Во-вторых, при изучении личности молодого учёного необходимо учитывать двойственность его положения. Он одновременно является субъектом научной деятельности и объектом социализации. Это создаёт особую конфигурацию личностных характеристик, которая может существенно отличаться от профиля зрелого исследователя.

В-третьих, при анализе личностных характеристик исследователя важно различать устойчивые диспозиции и ситуативные адаптационные реакции. Некоторые особенности, проявляющиеся у молодых учёных, могут отражать не столько их индивидуальные свойства, сколько ответ на специфические условия профессиональной ситуации.

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать следующие положения.

Трансформация научной деятельности включает изменение организационных форм

(переход к распределённым коллективам), усиление прикладной направленности и цифровизацию коммуникаций. Эти процессы носят системный характер и затрагивают все уровни научной работы.

Изменение организации научного труда формирует новый набор требований к личности исследователя, в котором существенно возрастает значимость социально-коммуникативных и адаптивных качеств.

Институциональная среда не всегда успевает за этими изменениями, что создаёт противоречие между требованиями и реальными условиями профессиональной деятельности.

Для молодого учёного это противоречие усугубляется его двойственным положением — одновременным пребыванием в роли обучающегося и самостоятельного исследователя.

Дальнейшее изучение личности молодого учёного требует учёта описанных процессов и пересмотра классических моделей с учётом нового социального контекста.

Библиография

1. Аллахвердян, А. Г. Психология науки / А. Г. Аллахвердян, Г. Ю. Мошкова, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский. – Москва : Флинта, 1998. – 312 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Москва ; Екатеринбург, 2003. – 336 с.
3. Иванченко, О. С. Специфика и этапы профессиональной социализации молодых учёных в современном обществе / О. С. Иванченко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 3. – С. 45–50.
4. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва ; Воронеж, 1996. – 400 с.
5. Пилипенко, А. Э. К вопросу об актуальных проблемах жизненной самореализации современной молодёжи российских регионов / А. Э. Пилипенко // Гуманитарий Юга России. – 2025.
6. Плюснин, Ю. М. Не-эволюционный взгляд на поведение учёного / Ю. М. Плюснин // Управление наукой: теория и практика. – 2025. – Т. 7, № 2. – С. 199–209.
7. Фейст, Г. Психология науки: обзор и интеграция / Г. Фейст // Review of General Psychology. – 1998. – Vol. 2, № 1. – P. 3–47.
8. Юревич, А. В. Психология научного познания / А. В. Юревич. – Москва : Институт психологии РАН, 2005. – 256 с.
9. Яркова, Е. Н. Цифровизация как фактор трансформации научного мышления и научной деятельности / Е. Н. Яркова // Философия науки. – 2025. – № 1. – С. 83–98.
10. Ярошевский, М. Г. Наука о поведении: русский путь / М. Г. Ярошевский. – Москва, 1996. – 380 с.

Transformation of Scientific Activity and Its Impact on the Personality of a Young Scientist: A Theoretical Analysis

Alena A. Shustrova

Postgraduate Student,
Department of Psychology and Sport,
Far Eastern State Transport University,
680000, 47, Serysheva str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: Shustrova.98@inbox.ru

Abstract

The article examines the socio-psychological aspects of changes in scientific activity in the 21st century and their projection onto the personality of a novice researcher. Three interrelated processes are analyzed: the transition to team-based forms of organizing science, the strengthening of the

applied orientation of research programs, and the digitalization of academic communications. It is shown that these processes form a new system of requirements for the subject of scientific labor, which comes into contradiction with traditional ideas about the professionally important qualities of a scientist. The necessity of revising classical approaches to studying the personality of a researcher, taking into account the changed social context, is substantiated.

For citation

Shustrova A.A. (2026) Transformatsiya nauchnoy deyatel'nosti i ee vliyanie na lichnost' molodogo uchenogo: teoreticheskiy analiz [Transformation of Scientific Activity and Its Impact on the Personality of a Young Scientist: A Theoretical Analysis]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 39-43. DOI: 10.34670/AR.2026.35.85.005

Keywords

Sociology of science, psychology of scientific labor, professional requirements, academic environment, novice researcher, organizational culture of science, digital communication, professional socialization.

References

1. Allakhverdyan, A. G., Moshkova, G. Yu., Yurevich, A. V., & Yaroshevskiy, M. G. (1998). Psikhologiya nauki [Psychology of science]. Flinta.
2. Feist, G. (1998). Psikhologiya nauki: obzor i integratsiya [The psychology of science: Review and integration]. Review of General Psychology, 2(1), 3–47.
3. Ivanchenko, O. S. (2020). Spetsifika i etapy professionalnoy sotsializatsii molodykh uchenykh v sovremennom obshchestve [Specifics and stages of professional socialization of young scientists in modern society]. Obshchestvo: Sotsiologiya, Psikhologiya, Pedagogika, (3), 45–50.
4. Klimov, E. A. (1996). Psikhologiya professionala [Psychology of a professional]. Moscow; Voronezh.
5. Pilipenko, A. E. (2025). K voprosu ob aktualnykh problemakh zhiznennoy samorealizatsii sovremennoy molodezhi rossiyskikh regionov [On the current problems of life self-realization of modern youth in Russian regions]. Gumanitariy Yuga Rossii.
6. Plyusnin, Yu. M. (2025). Ne-evolyutsionny vzglyad na povedenie uchenogo [A non-evolutionary view of a scientist's behavior]. Upravlenie Nauka: Teoriya i Praktika, 7(2), 199–209.
7. Yarkova, E. N. (2025). Tsifrovizatsiya kak faktor transformatsii nauchnogo myshleniya i nauchnoy deyatelnosti [Digitalization as a factor in the transformation of scientific thinking and scientific activity]. Filosofiya Nauki, (1), 83–98.
8. Yaroshevskiy, M. G. (1996). Nauka o povedenii: russkiy put [Science of behavior: The Russian path]. Moscow.
9. Yurevich, A. V. (2005). Psikhologiya nauchnogo poznaniya [Psychology of scientific cognition]. Institut Psikhologii RAN.
10. Zeer, E. F. (2003). Psikhologiya professiy [Psychology of professions]. Moscow; Yekaterinburg.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.96 **DOI: 10.34670/AR.2026.14.28.006**

Взаимосвязи показателей психологической готовности к изменениям и результативности деятельности сотрудников

Уварова Ирина Анатольевна

Соискатель,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48;
директор по персоналу,
Спутниковая связь,
660028, Российская Федерация, Красноярск, ул. Телевизорная, 1;
e-mail: irinauvarova@bk.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению корреляционных взаимосвязей показателей психологической готовности к изменениям сотрудников коммерческой организации. Готовность рассматривается как метакачество личности, интегрирующее ценностно-мотивационные, когнитивные, регуляторные и рефлексивные ресурсы. В исследовании приняли участие 200 сотрудников компании. В психодиагностическом комплексе использовались: опросник готовности к организационным изменениям (далее — ГкОИ) в адаптации Е.А. Наумцевой, ценностный опросник Ш. Шварца, калифорнийский психологический опросник (CPI), опросник рефлексивности А.В. Карпова, методики толерантности к неопределённости и готовности к риску Т.В. Корниловой. Результативность деятельности оценивалась через ключевые показатели эффективности (KPI). Корреляционный анализ показал, что наиболее сильные положительные связи с интегральным уровнем готовности имеют достижение через независимость. Самоконтроль обнаружил отрицательную связь с интегральным уровнем готовности. Рефлексивность не показала прямой связи с готовностью, но положительно коррелирует с автономией, когнитивной эффективностью и готовностью к риску. Интегральная готовность значимо связана с результативностью. Полученные результаты уточняют структуру готовности к изменениям и обосновывают практические рекомендации по развитию поведенческой автономии, когнитивной эффективности и ценностей открытости к изменениям.

Для цитирования в научных исследованиях

Уварова И.А. Взаимосвязи показателей психологической готовности к изменениям и результативности деятельности сотрудников // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 44-52. DOI: 10.34670/AR.2026.14.28.006

Ключевые слова

Психологическая готовность, готовность к организационным изменениям, структура готовности, метакачество, ценности, корреляционный анализ, результативность, рефлексивность.

Введение

Современные организации функционируют в условиях непрерывных трансформаций: цифровизация, экономическая нестабильность и меняющиеся рыночные условия делают изменения постоянным фоном профессиональной деятельности. В такой среде способность сотрудника и психологическая устойчивость приобретает особую значимость. Ключевым ресурсом, обеспечивающим успешность сотрудника в ситуации перемен, выступает психологическая готовность к изменениям. В отличие от организационной готовности, описывающей способность компании мобилизовать ресурсы, данный конструкт обращен к внутреннему миру личности - ее ценностям, мотивам, когнитивным стратегиям и механизмам саморегуляции.

Опираясь на метасистемный подход А.В. Карпова [Карпов, 2004], мы рассматриваем такую готовность как метакачество – интегративное образование, которое не сводится к набору отдельных черт, а организует их проявление в условиях неопределенности [Уварова, 2026].

Несмотря на интересе исследователей к данной проблематике (Е.А. Наумцева, И.В., И.А. Уварова, И.В. Халитова, A. Armenakis, A. Edmondson, D. Holt, B. Weiner и др.) [Наумцева, 2016; Уварова; Сафонова, 2022; Халитова, 2013; Armenakis и др., 1993; Edmondson, 1999], остаются нерешенные вопросы: существующие модели готовности не раскрывают характер связей между отдельными характеристиками; не до конца есть понимание, какие именно ресурсы – регуляторные, когнитивные или ценностно-мотивационные вносят наибольший вклад в общую готовность к изменениям.

Цель статьи – выявить и интерпретировать корреляционные взаимосвязи показателей психологической готовности к изменениям.

Материалы и методы

Дизайн исследования. Исследование выполнено в рамках кросс-секционного корреляционного дизайна. Цель – выявить взаимосвязи показателей психологической готовности к изменениям с интегральным показателем готовности (ГкОИ) и результативностью деятельности. Исследование проводилось в два этапа: констатирующий (корреляционный) и формирующий (апробация программы обучения). В данной статье представлены результаты констатирующего этапа. Объем выборки составил 200 респондентов.

Для диагностики готовности к организационным изменениям использовался опросник «Готовность к организационным изменениям Д. Холта в адаптации Е.А. Наумцевой» [Наумцева, 2016]. Методика включает 25 пунктов, оцениваемых по 7-балльной шкале и позволяет измерить четыре шкалы: уместность изменений (УИ), поддержка руководства (ПР), реализуемость изменений (РИ), личное отношение (ЛО), а также интегральный показатель. Ценности измерялись опросником Ш. Шварца [Карандашев, 2004], рефлексивность – опросником А.В. Карпова [Карпов, 2004; Карпов, 2003], толерантность к неопределенности – НТН Т.В. Корниловой [Корнилова, 2010], регуляторно-когнитивные ресурсы – Калифорнийским психологическим опросником (CPI) [Тарабрина; Графинина, 1992], готовность к риску – опросником Т.В. Корниловой [Корнилова, 2011; Корнилова, 2013]. Результативность сотрудников оценивалась на основе ключевых показателей эффективности (KPI) Поскольку KPI различались в зависимости от должности, для каждого сотрудника был рассчитать процент выполнения индивидуальных KPI относительно плановых значений.

Данный показатель выступил интегральной мерой результативности. Использовались данные за последний год, предшествующий исследованию. Корреляционный анализ проводился по методу Спирмана. Статистические расчеты выполнялись при помощи статистической программы SPSS Statistics 23.0.

Результаты и обсуждение

Для исследования взаимосвязей компонентов и показателей готовности к изменениям был проведен корреляционный анализ на основе расчета коэффициента корреляции Спирмана [Шакало; Гончаров; Иванюга, 2026]. Задачей корреляционного анализа было выделение наиболее весомых показателей, входящих в структуру готовности к изменениям.

Теоретический анализ показал, что готовность к изменениям рассматривается как ресурс, обеспечивающий успешность деятельности. (1, 4, 8). Это дает основание ожидать значимой положительной связи между готовностью к изменениям и результативностью к деятельности. Проверка данной связи позволяет оценить критериальную валидность конструкта и его практическую значимость. Поэтому, мы включили в корреляционный анализ показатель результативности в качестве внешнего критерия. В результате анализа корреляционных связей получены связи интегрального показателя готовности и результативности с отдельными характеристиками. Наиболее значимые связи на уровне представлены в таблице 1 и таблице 2.

Таблица 1 – Корреляционные связи интегрального показателя готовности к изменениям (ГкОИ)

Переменная	Коэффициент корреляции	Название переменной
ГкОИ	0.173*	Категория должности
ГкОИ	0.190**	Ie (CPI)
ГкОИ	-0.190**	Sc (CPI)
ГкОИ	0.195**	Стимуляция на уровне профиля личности (опросник Шварца)
ГкОИ	0.201**	Самостоятельность на уровне профиля личности (опросник Шварца)
ГкОИ	0.307**	Ai (CPI)
ГкОИ	0.383**	Результативность

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

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

Таблица 2 – Корреляционные связи показателя результативности деятельности

Переменная	Коэффициент корреляции	Название переменной
Результативность	0.144*	Ai (CPI)
Результативность	0.147*	РИ (опросник ГкОИ Д.Холта, Е.А. Наумцевой)
Результативность	0.148*	Достижения на уровне профиля личности опросник (Ш.Шварца)
Результативность	0.152*	Достижения на уровне нормативных идеалов (опросникШ. Шварца)
Результативность	0.155*	ИТН (опросник Т.В.Корниловой)
Результативность	0.165*	Стимуляция на уровне нормативных идеалов (опросник Шварца)
Результативность	-0.174*	Возраст

Переменная	Коэффициент корреляции	Название переменной
Результативность	-0.178*	Безопасность на уровне нормативных идеалов (опросник Ш.Шварца)
Результативность	0.181*	Гедонизм на уровне профиля личности (опросник Ш.Шварца)
Результативность	-0.183**	Безопасность на уровне профиля личности (опросник Шварца)
Результативность	0.196**	Ie (CPI)
Результативность	0.213**	Категория должности
Результативность	0.214**	Власть на уровне профиля личности (опросник Ш.Шварца)
Результативность	-0.217**	ТН (опросник Т.В.Корниловой)
Результативность	0.242**	ЛО (опросник ГкОИ Д.Холта, Е.А. Наумцевой))
Результативность	0.246**	Готовность к риску (опросник Т.В.Корниловой)
Результативность	0.383**	ГкОИ (опросник ГкОИ Д.Холта, Е.А. Наумцевой)
Результативность	0.484**	УИ (опросник ГкОИ Д.Холта, Е.А. Наумцевой)

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

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

Корреляционный анализ показал положительные связи показателей достижения через независимость (Ai: r=0,307, p<0,01) и интеллектуальной эффективности (Ie: r=0,190, p<0,01) с интегральным показателем готовности (ГкОИ), отрицательные связи самоконтроля (Sc) и отсутствие значимой связи с рефлексивности с (ГкОИ).

Достижение через независимость (Ai) отражает способность самостоятельно добиваться успеха, опираясь на собственные силы, без постоянной внешней поддержки. В контексте организационных изменений такая автономия позволяет сотруднику брать на себя инициативу, принимать решения в условиях неопределенности, нести ответственность за результат, адаптироваться к новым требованиям без длительного ожидания указаний.

Согласно метасистемному подходу Карпова готовность к изменениям обеспечивает саморегуляцию и адаптивность. (Ai) выступает одним из ключевых поведенческих ресурсов, через который реализуется эта функция. Эмпирические исследования также подтверждают, что автономия и самостоятельность связаны с позитивным отношением к изменениям [Наумцева, 2016; Уварова; Сафонова, 2022].

Показатель интеллектуальной эффективности (Ie) характеризует гибкость и продуктивность мышления. Это означает, что чем выше скорость обработки информации, качество проведения анализа, способность решать сложные задачи и быстро переключаться, тем быстрее будет происходить оценка сопутствующих рисков и возможностей, прогнозирование последствий и, соответственно, выбор оптимальных стратегий поведения в условиях организационных изменений.

Таким образом, интеллектуальная эффективность обеспечивает базовый фундамент готовности, без которой принятие изменений затруднено. Полученная связь находит подтверждение в исследованиях Т.В. Корниловой о роли интеллектуально-личностного потенциала в принятии решений в условиях неопределенности.

Исследуемые показатели Ai и Ie вошли в единый регуляторно-когнитивный фактор, что подтверждает их тесную взаимосвязь и образование инструментальной основы готовности к изменениям.

Показатель самоконтроль (Sc) отражает сдержанность, дисциплину, стремление

контролировать поведение и следовать нормам. Отрицательная связь (Sc) с интегральной готовностью (ГкОИ: r=-0,190, p <0,01) имеет объяснение. В ситуации организационных изменений излишний самоконтроль может выступать сдерживающим фактором: ограничивать спонтанность и готовность к риску; поддерживать приверженность привычным способам действия; снижать гибкость в пользу стабильности и предсказуемости.

В теоретической концепции ценностей Ш. Шварца самоконтроль как поведенческая характеристика ближе к ценностям сохранения (безопасность, конфорнмность), которые, как показали результаты проведенного факторного анализа, образуют отдельный фактор, не связанный с интегральной готовностью. Люди с высоким самоконтролем предпочитают порядок и определенность, что может препятствовать принятию изменений, требующих отказ от привычных схем. Кроме того, самоконтроль (Sc) вошел в один фактор вместе с ценностями, противоположными открытости к изменениям - безопасности, традиций и конформности. Это подтверждает в большей степени ориентацию на стабильность, а не на изменения. Таким образом, отрицательная связь самоконтроля (Sc) с (ГкОИ) отражает противоречие между стремлением к сохранению и готовностью к преобразованиям.

Отсутствие значимой линейной корреляции между рефлексией и интегральной готовностью к изменениям (ГкОИ) является важным результатом, который согласуется с теоретическим статусом рефлексии как метапроцесса.

Согласно метасистемному подходу А.В. Карпова, рефлексия занимает высший уровень в иерархии психической регуляции. Она выполняет функции интеграции, координации управления нижележащими процессами и выполняет роль метарегулятивной функции. Она не связана напрямую с интегральным показателем готовности к изменениям, а действует опосредовано, через поддержку когнитивных и регуляторных ресурсов (Ai, Ie). Рефлексия может усиливать или ослаблять связи между другими переменными, а ее эффект может быть нелинейным. Например, оптимален может быть средний уровень рефлексии, а не высокий, который может привести к «застреванию», к гиперрефлексии, когда процесс анализа становится непродуктивным.

Эмпирически рефлексивность показала положительные связи с Ai (r=0.172) и Ie (r=0.168), а также с субъективной рациональность (r=0.199), но не с ГкОИ. Это означает, что рефлексия поддерживает развитие инструментальных базовых ресурсов, но не интегрируется напрямую в психологическую готовность к изменениям. Кроме того, рефлексивность отрицательно коррелирует с ценностями стимуляции и достижений (r=-0.206…-0.272), что указывает на ее критическую, а не конформную природу.

Результаты корреляционного анализа показали, что интегральная готовность к изменениям значимо связана с достижением через независимость (Ai, r=0.307**), интеллектуальной эффективностью (Ie, r=0.190*) и отрицательно с самоконтролем (Sc, r=-0.190*).

Результаты проведенного анализа связи готовности с внешним критерием – результативностью деятельности – показали, что интегральный показатель готовности к изменениям (ГкОИ) значимо положительно связан с результативностью деятельности (r=0,383, p<0,01). Корреляционный анализ также показал положительные связи показателей достижения через независимость (Ai: r=0,144, p<0,05) и интеллектуальной эффективности (Ie: r=0,196, p<0,01) не только с ГкОИ, но и с результативностью.

Полученная связь между готовностью к изменениям и результативностью подтверждает практическую значимость конструкта. Готовность к изменениям не является абстрактной психологической характеристикой – она связана с реальной эффективностью работы. Это

согласуется с метасистемным подходом А.В. Карпова, согласно которому метакачество обеспечивают адаптивность и успешность деятельности в условиях неопределенности.

Заключение

Проведенный корреляционный анализ позволил выделить связи показателей психологической готовности к изменениям с интегральным показателем готовности (ГкОИ) и результативностью деятельности. Наиболее сильные положительные связи обнаружены у показателя достижения через независимость (Ai) и показателя интеллектуальной эффективности (Ie). Это подтверждает важную роль регуляторного и когнитивного компонентов. Отрицательная связь самоконтроля (Sc) указывает на противоречие между ориентацией на стабильность и готовностью к изменениям. Рефлексивность не показала прямой линейной связи с ГкОИ и это согласуется с ее метауровневым статусом.

Практическая значимость полученных результатов состоит в том, что для повышения готовности сотрудников к изменениям необходимо развивать поведенческую автономию (Ai), когнитивную (Ie) эффективность и ценности открытости к изменениям – самостоятельность и стимуляцию, при этом одновременно снижая самоконтроль (Sc). Рефлексивность следует развивать как метаресурс, обеспечивающий осознанную регуляцию, но ее эффект требует дальнейшего изучения. В коммерческих организациях необходимо разрабатывать программы обучения и развития персонала, включающие: тренинги самостоятельности и принятие решений; специальные упражнения на развитие гибкости, продуктивности мышления и прогнозирования; корпоративные проекты, направленные на работу с ценностями развития и новизны, а также работать над снижением избыточного самоконтроля, препятствующего принятию изменений.

Комплексная работа по формированию готовности к изменениям может способствовать повышению результативности сотрудников и в целом, всей организации.

Библиография

1. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – Санкт-Петербург, 2004. – С. 26–32.
2. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А. В. Карпов. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 562 с.
3. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 12 с.
4. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
5. Корнилова, Т. В. Личностные факторы принятия решений в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека / Т. В. Корнилова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 132–142.
6. Корнилова, Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределённости / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 1. – С. 74–86.
7. Корнилова, Т. В. Опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР) / Т. В. Корнилова // Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Бодалева. – Москва : Когито-Центр, 2011. – С. 463.
8. Наумцева, Е. А. Анализ психометрических свойств русскоязычной версии опросника Д. Холта «Готовность к организационным изменениям» / Е. А. Наумцева // Организационная психология. – 2016. – Т. 6, № 4. – С. 104–117.
9. Наумцева, Е. А. Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, понятия, методики / Е. А. Наумцева // Организационная психология. – 2016. – Т. 6, № 2. – С. 55–74.
10. Тарабрина, Н. В. Новый вариант Калифорнийского психологического опросника / Н. В. Тарабрина, Н. А. Графинина // Методика анализа и контроля трудовой деятельности и функциональных состояний. – Москва,

1992. – С. 250–261.
11. Уварова, И. А. Особенности сформированности компетенции «готовность к изменениям» у руководителей / И. А. Уварова, М. В. Сафонова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2022. – Т. 60, № 2. – С. 151–165.
12. Уварова, И. А. Структура психологической готовности к изменениям у сотрудников организации / И. А. Уварова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2026. – № 5. – С. 70–74.
13. Халитова, И. В. Организационная готовность к изменениям: обзор методологии и практических методик оценки готовности / И. В. Халитова // Государственное управление. Электронный вестник. – 2013. – № 39. – С. 152–162.
14. Шакало, Д. Н. Основы статистического анализа. Корреляционный и регрессионный анализ : учебное пособие / Д. Н. Шакало, А. В. Гончаров, Т. В. Иванюга. – Санкт-Петербург : Лань, 2026. – 180 с.
15. Armenakis, A. A. Creating readiness for organizational change / A. A. Armenakis, S. G. Harris, K. W. Mossholder // Human Relations. – 1993. – Vol. 46, № 6. – P. 681–703.
16. Edmondson, A. Psychological safety and learning behavior in work teams / A. Edmondson // Administrative Science Quarterly. – 1999. – Vol. 44, № 2. – P. 350–383.
17. Holt, D. T. Readiness for organizational change: The systematic development of a scale / D. T. Holt, A. A. Armenakis, H. S. Feild, S. G. Harris // The Journal of Applied Behavioral Science. – 2007. – Vol. 43, № 2. – P. 232–255.
18. Weiner, B. J. A theory of organizational readiness for change / B. J. Weiner // Implementation Science. – 2009. – Vol. 4, № 1. – P. 67.

Interrelations of Indicators of Psychological Readiness for Change and Employee Performance Effectiveness

Irina A. Uvarova

Degree Applicant,
Herzen Russian State Pedagogical University,
191186, 48, nab. reki Moyki, Saint Petersburg, Russian Federation;
Director of Human Resources,
Satellite Communications,
660028, 1, Televizornaya str., Krasnoyarsk, Russian Federation;
e-mail: irinauvarova@bk.ru

Abstract

The article is devoted to the study of correlations between indicators of psychological readiness for change among employees of a commercial organization. Readiness is considered as a meta-quality of personality that integrates value-motivational, cognitive, regulatory, and reflective resources. The study involved 200 employees of the company. The psychodiagnostic complex included: the questionnaire of readiness for organizational change (hereinafter referred to as RfOC) adapted by E.A. Naumtseva, the value questionnaire by Sh. Schwartz, the California Psychological Inventory (CPI), the reflexivity questionnaire by A.V. Karpov, and the methodologies of tolerance for uncertainty and readiness for risk by T.V. Kornilova. Performance effectiveness was assessed through key performance indicators (KPI). Correlation analysis showed that the strongest positive connections with the integral level of readiness are held by achievement through independence. Self-control revealed a negative connection with the integral level of readiness. Reflexivity did not show a direct connection with readiness, but positively correlates with autonomy, cognitive efficiency, and readiness for risk. Integral readiness is significantly connected with performance effectiveness. The results obtained clarify the structure of readiness for change and substantiate practical

recommendations for the development of behavioral autonomy, cognitive efficiency, and values of openness to change.

For citation

Uvarova I.A. (2026) Vzaimosvyazi pokazateley psikhologicheskoy gotovnosti k izmeneniyam i rezul'tativnosti deyatel'nosti sotrudnikov [Interrelations of Indicators of Psychological Readiness for Change and Employee Performance Effectiveness]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 44-52. DOI: 10.34670/AR.2026.14.28.006

Keywords

Psychological readiness, readiness for organizational change, structure of readiness, meta-quality, values, correlation analysis, performance effectiveness, reflexivity.

References

1. Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. Human Relations, 46(6), 681–703.
2. Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350–383.
3. Khalitova, I. V. (2013). Organizatsionnaya gotovnost k izmeneniyam: obzor metodologii i prakticheskikh metodik otsenki gotovnosti [Organizational readiness for change: A review of methodology and practical methods for assessing readiness]. Gosudarstvennoe Upravlenie. Elektronny Vestnik, (39), 152–162.
4. Karandashev, V. N. (2004). Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo [Schwartz's methodology for studying personality values: Concept and methodological guide]. St. Petersburg.
5. Karpov, A. V. (2003). Refleksivnost kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a mental property and a methodology for its diagnostics]. Psikhologicheskiy Zhurnal, 24(5), 45–57.
6. Karpov, A. V. (2004). Metasistemnaya organizatsiya urovnevykh struktur psikhiki [Metasystem organization of level structures of the psyche]. Institut Psikhologii RAN.
7. Karpov, A. V. (2004). Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatelnosti [Psychology of reflexive mechanisms of activity]. Institut Psikhologii RAN.
8. Kornilova, T. V. (2010). Novy oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k neopredelennosti [A new questionnaire of tolerance-intolerance of uncertainty]. Psikhologicheskiy Zhurnal, 31(1), 74–86.
9. Kornilova, T. V. (2011). Oprosnik "Lichnostnye faktory prinyatiya resheniy" (LFR) [The "Personal Decision-Making Factors" questionnaire (LFR)]. In A. A. Bodalev (Ed.), Psikhologiya obshcheniya. Entsiklopedicheskiy slovar [Psychology of communication. Encyclopedic dictionary] (p. 463). Kogito-Tsentr.
10. Kornilova, T. V. (2013). Lichnostnye faktory prinyatiya resheniy v strukture intellektualno-lichnostnogo potentsiala cheloveka [Personal decision-making factors in the structure of a person's intellectual and personal potential]. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya, (2), 132–142.
11. Naumtseva, E. A. (2016). Analiz psikhometricheskikh svoystv russkoyazychnoy versii oprosnika D. Kholta "Gotovnost k organizatsionnym izmeneniyam" [Analysis of the psychometric properties of the Russian-language version of D. Holt's questionnaire "Readiness for Organizational Change"]. Organizatsionnaya Psikhologiya, 6(4), 104–117.
12. Naumtseva, E. A. (2016). Psikhologicheskaya gotovnost k organizatsionnym izmeneniyam: podkhody, ponyatiya, metodiki [Psychological readiness for organizational change: Approaches, concepts, methods]. Organizatsionnaya Psikhologiya, 6(2), 55–74.
13. Shakalo, D. N., Goncharov, A. V., & Ivanyuga, T. V. (2026) Osnovy statisticheskogo analiza. Korrelyatsionny i regressionny analiz [Fundamentals of statistical analysis. Correlation and regression analysis]. Lan.
14. Tarabrina, N. V., & Grafinina, N. A. (1992). Novy variant Kaliforniyskogo psikhologicheskogo oprosnika [A new version of the California Psychological Inventory]. In Metodika analiza i kontrolya trudovoy deyatelnosti i funktsionalnykh sostoyaniy [Methodology for analysis and control of labor activity and functional states] (pp. 250–261). Moscow.
15. Uvarova, I. A. (2026) Struktura psikhologicheskoy gotovnosti k izmeneniyam u sotrudnikov organizatsii [The structure of psychological readiness for change among employees of an organization]. Sovremennaya Nauka: Aktualnye Problemy Teorii i Praktiki. Seriya: Poznanie, (5), 70–74.

16. Uvarova, I. A., & Safonova, M. V. (2022). Osobennosti sformirovannosti kompetentsii "gotovnost k izmeneniyam" u rukovoditeley [Features of the formation of the "readiness for change" competency among managers]. Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva, 60(2), 151–165.
17. Holt D.T. (2007) Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. The Journal of Applied Behavioral Science. Vol. 43, No. 2. Pp. 232–255.
18. Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. Implementation Science, 4(1), 67.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37.015.3.159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.26.15.007**

Профессиональный потенциал курсантов-психологов образовательных организаций ФСИН России

Романенко Екатерина Сергеевна

Адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров,
Академия Федеральной службы исполнения наказаний России,
390000, Российская Федерация, Рязань, ул. Сенная, 1;
e-mail: katena.kornilova.99@list.ru

Аннотация

В статье представлен теоретический анализ структурных компонентов профессионального потенциала курсантов-психологов, обучающихся в образовательных организациях Федеральной службы исполнения наказаний России. На основе обобщения научных подходов к исследованию профессионального потенциала и специфики пенитенциарной деятельности обоснована четырехкомпонентная структура профессионального потенциала, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и личностно-рефлексивный компоненты. Особое внимание уделено системообразующей роли личностно-рефлексивного компонента, обеспечивающего психологическую устойчивость специалиста в условиях экстремальной профессиональной среды. Определены теоретические основания для разработки диагностического инструментария и программ психолого-педагогического сопровождения профессионального потенциала курсантов-психологов.

Для цитирования в научных исследованиях

Романенко Е.С. Профессиональный потенциал курсантов-психологов образовательных организаций ФСИН России // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 53-60. DOI: 10.34670/AR.2026.26.15.007

Ключевые слова

Профессиональный потенциал, курсанты-психологи, уголовно-исполнительная система, педагогическая психология, структура профессионального потенциала.

Введение

Современный этап развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации характеризуется возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки кадров. В соответствии с Концепцией развития уголовно-исполнительной системы до 2030 года приоритетным направлением является формирование высококвалифицированного кадрового аппарата, способного эффективно решать задачи исполнения наказаний и ресоциализации осужденных. В этом контексте особое значение приобретает подготовка психологов для учреждений, исполняющих наказания.

Цель настоящей статьи – на основе теоретического анализа научной литературы определить сущность и содержание профессионального потенциала курсантов-психологов образовательных организаций ФСИН России.

Теоретические подходы к исследованию профессионального потенциала

В современной психолого-педагогической литературе понятие «профессиональный потенциал» рассматривается в рамках различных теоретических подходов. Кадровый потенциал уголовно-исполнительной системы понимается как основной ресурс и ключевой фактор, определяющий эффективность деятельности УИС. Применительно к отдельному сотруднику трудовой (служебный) потенциал представляет собой комплексную совокупность деловых, профессиональных и личных качеств [Долинин, 2016, с.72].

В концепции Ю.П. Поваренкова профессиональный потенциал трактуется как интегративное личностное образование, включающее совокупность профессионально значимых качеств, компетенций и ресурсов, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность и непрерывное саморазвитие специалиста [Поваренков, 2002, с. 45].

Данное определение является базовым для нашего исследования, поскольку акцентирует внимание на двух ключевых характеристиках: интегративности (потенциал не сводится к отдельным способностям, а представляет собой системное качество) и динамичности (он обеспечивает не только текущую эффективность, но и дальнейшее развитие). Ю.П. Поваренков рассматривает профессиональный потенциал не как статичную сумму качеств, а как динамическую систему, находящуюся в постоянном развитии и взаимосвязи с этапами профессионального пути личности [Поваренков, 2002, с. 47].

Э.Ф. Зеер, развивая идеи психологии профессионального развития, рассматривает профессиональный потенциал как совокупность профессионально важных качеств, детерминирующих успешность освоения и выполнения профессиональной деятельности [Зеер, Сыманюк, 2025, с. 56]. Исследователь акцентирует внимание на том, что потенциал включает не только актуальные компетенции, но и латентные, не полностью реализованные возможности, которые при создании определенных образовательных условий могут быть переведены в плоскость реальных достижений. В отличие от компетентности, которая представляет собой актуальный уровень владения знаниями и навыками, потенциал является более широкой категорией, включающей в себя резервы развития [Зеер, Сыманюк, 2025, с. 58].

В контексте интеллектуально-личностного подхода, разрабатываемого в исследованиях сотрудников ФСИН, интеллектуально-личностный потенциал определяется как способность к актуализации интеллектуального и личностно-мотивационного компонентов, необходимых для эффективного решения служебных задач и выполнения служебных обязанностей [Ковальчук,

Сочивко, 2020, с. 130]. Эмпирические исследования, проведенные на выборке сотрудников ФСИН России, позволили установить, что для специальности «Психология служебной деятельности» специфическими системообразующими свойствами интеллектуально-личностного потенциала выступают «мотивация к службе» и «менеджмент» [Ковальчук, Сочивко, 2020, с. 138].

Важным теоретическим основанием нашего исследования выступает модель профессионализма специалистов исправительных учреждений, разработанная Н.А. Самойлик [Самойлик, 2016, с. 197]. Данная модель включает четыре фактора: ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивно-компетентностный и коммуникативно-организационный, которые обусловливают качественное выполнение поставленных служебных задач [Самойлик, 2016, с. 198]. Эта модель имеет прямое отношение к структуре профессионального потенциала, поскольку отражает основные плоскости профессиональной деятельности сотрудника пенитенциарной системы.

Особого внимания заслуживает исследование Г.И. Аксеновой, посвященное профессионально значимым качествам пенитенциарного психолога [Аксенова, 2013, с. 2]. Автор определяет профессионально значимые качества как интегральные психологические характеристики, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее освоения в условиях специализированного вуза [Аксенова, 2013, с. 3]. Г.И. Аксенова выделяет два основных блока профессионально значимых качеств: коммуникативный и когнитивный, а также акцентирует внимание на важности самоанализа в профессиональном развитии [Аксенова, 2013, с. 4].

Теоретический анализ структурных компонентов профессионального потенциала курсантов-психологов невозможен без учета специфики их будущей профессиональной деятельности. Психолог в пенитенциарной системе занимается вопросами психологического мониторинга состояния осужденных, а также социально-психологическими явлениями в среде лиц, лишенных свободы и др. При этом важное значение имеет изучение и оценка эффективности средств воздействия, которые используются сотрудниками исправительных учреждений в процессе исполнения различных видов наказания.

Профессиональная среда учреждений, исполняющих наказания, характеризуется закрытостью, высокой конфликтогенностью, постоянным взаимодействием с криминализированным контингентом и наличием психотравмирующих факторов. Психологическая служба УИС решает широкий круг задач: психодиагностика осужденных, психокоррекционная работа, психопрофилактика деструктивных явлений, психологическое консультирование, участие в работе психолого-педагогических советов, прогнозирование социально-психологической динамики в коллективах осужденных, выявление суицидальных рисков и предотвращение экстремальных ситуаций и др.

Профессиональная деятельность сотрудника УИС сопряжена с хроническим стрессом, риском профессиональной деформации и синдрома эмоционального выгорания [Долинин, 2016, с. 79]. Особенно это касается психологов, которые в силу специфики своей работы ежедневно сталкиваются с негативными проявлениями человеческой психики, манипуляциями, агрессией и отчаянием осужденных. Способность сохранять психологическую устойчивость, не поддаваться эмоциональному заражению и сохранять профессиональную позицию становится важнейшим компонентом профессионального потенциала специалиста [Долинин, 2016, с. 82].

Существенным аспектом является формирование психологической готовности курсантов к профессиональной деятельности. Как показывают исследования, теоретические исследования и сложившаяся практика подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности

осуществляется недостаточно эффективно, что требует разработки научно-методологических основ подготовки курсантов для службы в ФСИН [Башмакова, 2021, с. 46]. Формирование готовности к будущей профессиональной деятельности должно осуществляться посредством социального ориентирования, установления контакта и регулирования конфликтных ситуаций [Башмакова, 2021, с. 47].

Психологическая готовность курсантов к выполнению служебных обязанностей зависит от образовательной среды, профессиональной мотивации, психологической устойчивости и социально-психологического климата. Эти факторы непосредственно влияют на формирование и развитие структурных компонентов профессионального потенциала.

Обобщая теоретические подходы, представленные в научной литературе, и опираясь на исследования Г.И. Аксеновой, Ю.П. Поваренкова, Э.Ф. Зеера и других ученых, можно выделить четыре основных структурных компонента профессионального потенциала курсантов-психологов образовательных организаций ФСИН России.

Мотивационно-ценностный компонент отражает направленность личности на профессиональную деятельность в уголовно-исполнительной системе. Данный компонент включает сформированность профессиональных интересов, принятие ценностно-нормативной системы ФСИН, осознание социальной значимости деятельности по ресоциализации осужденных. Согласно Ю.П. Поваренкову, именно данный компонент является ядром профессионального потенциала, поскольку определяет субъектную активность специалиста в его профессиональном развитии [Поваренков, 2002, с. 52]. У курсантов-психологов данный компонент должен включать понимание двойственной миссии своей профессии: обеспечение правопорядка и содействие исправлению осужденных [Поваренков, 2002, с. 122].

В исследовании О.В. Самофаловой, посвященном психологической модели развития профессиональной мотивации курсантов-психологов, подчеркивается, что профессиональная мотивация является важнейшим условием формирования компетентного, мобильного специалиста, ориентированного на решение труднопрогнозируемых задач [Поваренков, 2002, с. 19]. Автор отмечает, что особое внимание педагогов и психологов направлено на изучение условий развития профессиональной мотивации в период обучения в вузе, которые будут способствовать повышению интереса учащихся к предметам специализации, активному усвоению профессионально важных знаний, умений и навыков [Поваренков, 2002, с. 20].

В исследованиях профессиональной позиции курсантов-психологов, проведенных М.А. Сенько, выявлено, что их профессиональные позиции носят специфический характер, отличающийся от профессиональных позиций курсантов-юристов [Сенько, 2023, с. 68]. При этом у курсантов-психологов выражена «сформированная профессиональная идентичность», что свидетельствует о позитивной динамике мотивационно-ценностной сферы в процессе обучения [Сенько, 2023, с. 70]. Система профессионально-ценностных ориентаций обучающихся ведомственных вузов ФСИН России формируется через консультирование, развивающую и коррекционную работу и т. д. [Самойлик, 2016, с. 198].

Когнитивный компонент включает фундаментальные психологические знания в области педагогической, возрастной, пенитенциарной, криминальной психологии, суицидологии, акмеологии, а также нормативно-правовой базы деятельности ФСИН. По мнению Э.Ф. Зеера, когнитивная составляющая обеспечивает осмысленность профессиональных действий и является основой профессиональной компетентности [Лаврентьева, Рекша, 2015, с. 89]. Для курсантов-психологов особое значение имеют знания криминальной субкультуры, особенностей иерархии осужденных и манипулятивных техник, что позволяет эффективно осуществлять психодиагностику и профилактику [Лаврентьева, Рекша, 2015, с. 216].

Профессионально-психологическая подготовка курсантов строится на основе общетеоретических, правовых и психолого-педагогических составляющих при единстве требований теории и практики [Лаврентьева, Рекша, 2015, с. 160].

Операционально-деятельностный компонент отражает практическую готовность к применению психологических технологий в условиях пенитенциарного учреждения, включая психодиагностические, коррекционные, профилактические и консультативные навыки. Этот компонент рассматривается как ядро профессионального потенциала, поскольку именно он обеспечивает непосредственную реализацию профессиональных функций. Психолог УИС должен владеть методами экспресс-диагностики, прогнозирования поведения, ведения переговоров в конфликтных ситуациях и техниками психологической интервенции [Симакова, 2011, с. 246].

Система профессионально-важных качеств курсантов образовательных организаций ФСИН России формируется в процессе обучения и выступает компонентом психологической готовности к служебной деятельности. К профессионально важным качествам относятся психологическая подготовка и сопровождение, исследовательская деятельность и консультирование, а также навыки эффективной коммуникации и эмпатии, умение работать в команде и проявлять гибкость в решении сложных задач.

Личностно-рефлексивный компонент представляет собой системообразующий элемент, обеспечивающий устойчивость специалиста к психотравмирующим факторам, способность к самоанализу и саморегуляции. В концепции Ю.П. Поваренкова рефлексивная культура рассматривается как важнейшее условие профессионального долголетия и профилактики профессиональной деформации [Поваренков, 2002, с. 58]. Для психолога УИС данный компонент включает: стрессоустойчивость, самообладание, эмпатию без эмоциональной вовлеченности, устойчивость к манипуляциям, сформированность стратегий и готовность к рефлексии своей деятельности [Поваренков, 2002, с. 95].

В исследовании И.В. Лаврентьевой и Ю.М. Рекши, посвященном профессионально важным свойствам личности психологов уголовно-исполнительной системы, выделены три классификационные группы качеств: когнитивная сфера, эмоционально-волевая сфера и сфера межличностного взаимодействия [Лаврентьева, Рекша, 2015, с. 243]. Самоанализ позволяет специалисту осознавать собственные профессиональные действия, оценивать их эффективность и своевременно корректировать подходы к работе с осужденными. Развитие навыков самоанализа является необходимым условием профилактики профессиональной деформации и эмоционального выгорания.

Исследования показывают, что личностный потенциал курсантов, включающий автономию, жизнестойкость и толерантность к неопределенности, требует дифференцированного психолого-педагогического сопровождения. Психологические условия личностно-профессионального становления курсантов предполагают развитие профессионально важных качеств в процессе овладения избранной профессией.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

Сущность профессионального потенциала курсантов-психологов образовательных организаций ФСИН России представляет собой интегративное личностное образование, аккумулирующее совокупность профессионально значимых качеств, компетенций и ресурсов, обеспечивающих эффективность будущей служебной деятельности и непрерывное

профессиональное саморазвитие. Потенциал имеет бинарную природу, включая актуальный (реализованный) и перспективный (резервный) уровни, что соответствует положениям Ю.П. Поваренкова о динамической природе профессионального становления [Поваренков, 2002, с. 45–47] и Э.Ф. Зеера о профессионально важных качествах как детерминантах успешности деятельности [Зеер, Сыманюк, 2025, с. 56–58].

Системообразующую роль в структуре профессионального потенциала выполняет личностно-рефлексивный компонент, обеспечивающий сохранение психического здоровья специалиста в условиях экстремальной пенитенциарной среды, профилактику профессиональной деформации и эмоционального выгорания. Эмпирические исследования И.А. Ковальчук и Д.В. Сочивко подтверждают, что мотивационно-личностные образования выступают системообразующими свойствами потенциала курсантов-психологов [Ковальчук, Сочивко, 2020, с. 128].

Специфика профессиональной деятельности психолога в УИС, сочетающая контрольно-режимные и психокоррекционные функции, предъявляет особые требования ко всем компонентам профессионального потенциала: необходимы одновременно высокая правовая компетентность, коммуникативная гибкость, эмпатическая отзывчивость и психологическая устойчивость [Ковальчук, Сочивко, 2020, с. 128].

Эффективность развития профессионального потенциала курсантов-психологов достигается при условии интеграции вузовской науки и пенитенциарной практики, внедрения инновационных форм обучения (контекстные задачи, деловые игры, супервизии), что обеспечивает становление субъектной позиции курсанта и осознанное овладение профессиональными компетенциями.

Теоретический анализ структурных компонентов профессионального потенциала курсантов-психологов образовательных организаций ФСИН России позволил выявить его сложную, многоуровневую природу. Профессиональный потенциал не может быть сведен к сумме знаний, умений или отдельных личностных качеств; он представляет собой интегративное системное образование, в котором мотивационно-ценностная направленность, когнитивная оснащенность, операциональная готовность и рефлексивно-регулятивные механизмы образуют единый функциональный комплекс, обеспечивающий высокую эффективность служебной деятельности в условиях пенитенциарной среды.

Особое значение имеет понимание двойственной природы профессиональной деятельности психолога УИС: будущий специалист должен быть одновременно готов к реализации правоохранительных функций и психокоррекционной работы как с осужденными, так и с сотрудниками.

Современная система профессиональной подготовки в ведомственных вузах ФСИН России сталкивается с вызовами, связанными с необходимостью преодоления разрыва между академической подготовкой и реалиями служебной деятельности. Решение данной проблемы лежит в плоскости интеграции вузовской науки и пенитенциарной практики, широкого внедрения инновационных образовательных технологий, моделирующих профессиональные ситуации, и системного психолого-педагогического сопровождения профессионального развития курсантов на всех этапах обучения.

Практическая значимость проведенного теоретического анализа заключается в создании концептуальных оснований для разработки диагностического инструментария оценки уровня сформированности профессионального потенциала, а также для проектирования программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на целенаправленное развитие

каждого структурного компонента с учетом индивидуальных особенностей курсантов-психологов и специфики их будущей профессиональной деятельности.

Библиография

1. Аксенова, Г. И. О необходимости инновационных форм и методов обучения в профессиональной подготовке психологов уголовно-исполнительной системы / Г. И. Аксенова // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2013. – № 5(132). – С. 2-4.
2. Башмакова, А. В. Проблема психологической готовности курсантов ФСИН к будущей профессиональной деятельности / А. В. Башмакова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2021. – Т. 14, № 4. – С. 45-49.
3. Долинин, А. Ю. Сущностно-смысловые характеристики понятия «кадровый потенциал уголовно-исполнительной системы» / А. Ю. Долинин // Человек: преступление и наказание. – 2016. – № 3 (94). – С. 71–75.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : Учебник для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – 3-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : ООО "Издательство Юрайт", 2025. – 234 с.
5. Ковальчук, И. А. Специфические системообразующие свойства интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности / И. А. Ковальчук, Д. В. Сочивко // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12, № 2. – С. 127-143. 2025
6. Лаврентьева, И. В. Профессионально важные свойства личности психологов уголовно-исполнительной системы / И. В. Лаврентьева, Ю. М. Рекша // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 9. – С. 243-245.
7. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – Москва : Университет РАО, 2002. – 160 с.
8. Самофалова О. В. // Проблема развития профессиональной мотивации курсантов-психологов вузов ФСИН России / Прикладная юридическая психология. – 2009. – № 1. – С. 17-31.
9. Самойлик, Н. А. Смысловые детерминанты профессионально-ценностных ориентаций сотрудников уголовно-исполнительной системы / Н. А. Самойлик // Уголовно-исполнительная система сегодня: взаимодействие науки и практики: Материалы научно-практической конференции, Новокузнецк, 09–10 ноября 2016 года / Ответственный редактор: А. Г. Антонов. – Новокузнецк: Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2016. – С. 197-199.
10. Сенько, М. А. Сравнительный анализ профессиональной позиции курсанта-психолога и курсанта-юриста / М. А. Сенько // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2023. – № 3(250). – С. 65-72.
11. Симакова, Т. А. Психология профессионального развития сотрудника уголовно-исполнительной системы на этапе вузовской подготовки : монография / Т. А. Симакова. – Рязань : Академия ФСИН России, 2011. – 246 с.
12. Юрина, О.И., Холопова, Е.Ю., Дежурова, Е.В. Система профессионально-важных качеств курсантов вузов ФСИН России как компонент психологической готовности к служебной деятельности / О.И. Юрина, Е.Ю. Холопова, Е.В. Дежурова // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2018. – № 9. – С. 112-120.

Professional Potential of Cadet Psychologists in Educational Organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia

Ekaterina S. Romanenko

Adjunct of the Faculty of Training of Scientific and Pedagogical Personnel,
Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia,
390000, 1, Sennaya str., Ryazan, Russian Federation;
e-mail: katena.kornilova.99@list.ru

Abstract

The article presents a theoretical analysis of the structural components of the professional potential of cadet psychologists studying in educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia. Based on a generalization of scientific approaches to the study of professional

potential and the specifics of penitentiary activity, a four-component structure of professional potential is substantiated, including motivational-value, cognitive, operational-activity, and personal-reflective components. Particular attention is paid to the system-forming role of the personal-reflective component, which ensures the psychological stability of a specialist in the conditions of an extreme professional environment. Theoretical foundations for the development of diagnostic tools and programs of psychological and pedagogical support for the professional potential of cadet psychologists are determined.

For citation

Romanenko E.S. (2026) Professional'nyy potentsial kursantov-psikhologov obrazovatel'nykh organizatsiy FSIN Rossii [Professional Potential of Cadet Psychologists in Educational Organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 53-60. DOI: 10.34670/AR.2026.26.15.007

Keywords

Professional potential, cadet psychologists, penal system, pedagogical psychology, structure of professional potential.

References

1. Aksenova, G. I. On the need for innovative forms and methods of training in the professional training of psychologists in the penal system/ G. I. Aksenova // Vedomosti of the penal system. – 2013. – No. 5(132). – Pp. 2-4.
2. Bashmakova, A. V. The problem of psychological readiness of the FSI cadets for future professional activity / A. V. Bashmakova // Theoretical and experimental psychology. – 2021. – Vol. 14, No. 4. – Pp. 45-49.
3. Dolinin, A. Yu. Essential and Semantic Characteristics of the Concept of "Human Resources Potential of the Penal System" / A. Yu. Dolinin // Man: Crime and Punishment. – 2016. – No. 3 (94). – Pp. 71–75.
4. Zeer, E. F. Psychology of Professional Development : Textbook for Universities / E. F. Zeer, E. E. Symanyuk. – 3rd edition, revised and expanded. – Moscow : Publishing House Yurayt, 2025. – 234 p.
5. Kovalchuk, I. A. Specific System-Forming Properties of the Intellectual and Personal Potential of Employees of the Federal Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of Service.
6. Lavrentyeva, I. V. Professionally Important Personality Characteristics of Psychologists in the Penitentiary System / I. V. Lavrentyeva, Yu. M. Reksha // Theory and Practice of Social Development. – 2015. – No. 9. – Pp. 243-245.
7. Povarenkov, Yu. P. Psychological Content of a Person's Professional Development / Yu. P. Povarenkov. – Moscow: University of the Russian Academy of Education, 2002. – 160 p.
8. Samofalova O. V. // The Problem of Developing Professional Motivation of Psychology Cadets at Universities of the Federal Penitentiary Service of Russia / Applied Legal Psychology. – 2009. – No. 1. – Pp. 17-31.
9. Samoilik, N. A. Semantic Determinants of Professional and Value Orientations of Employees of the Penitentiary System / N. A. Samoilik // Penitentiary System Today: Interaction of Science and Practice: Materials of the Scientific and Practical Conference, Novokuznetsk, November 09–10, 2016 / Responsible editor: A. G. Antonov. – Novokuznetsk: Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service, 2016. – Pp. 197-199.
10. Senko, M. A. Comparative analysis of the professional position of a psychology cadet and a law cadet / M. A. Senko // Vedomosti of the penal system. – 2023. – No. 3(250). – Pp. 65-72.
11. Simakova, T. A. Psychology of Professional Development of an Employee of the Penitentiary System at the Stage of University Training : Monograph / T. A. Simakova. – Ryazan : Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, 2011. – 246 p.
12. Yurina, O.I., Kholopova, E.Yu., and Dezhurova, E.V. The System of Professionally Important Qualities of Cadets at Universities of the Federal Penitentiary Service of Russia as a Component of Psychological Readiness for Service Activities / O.I. Yurina, E.Yu. Kholopova, and E.V. Dezhurova // Psychology and Pedagogy of Service Activities. – 2018. – No. 9. – Pp. 112-120.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.39.42.008**

К вопросу о «цифровом педагогическом перфекционизме»

Мальцев Владимир Александрович

Московский психолого-социальный университет,
107150, Российская Федерация, Москва, ул. Лосиноостровская, 49;
e-mail: 123fnfas@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается феномен «цифрового педагогического перфекционизма» как специфической личностно-ситуативной диспозиции, возникающей в условиях цифровой трансформации образования. На основе диссертационного исследования, выполненного на выборке 282 педагогов, обосновывается структурно-динамическая модель данного феномена, включающая четыре взаимосвязанных компонента: нормативно-ориентированный, коммуникативно-имиджевый, контентно-презентационный и рефлексивно-экзистенциальный перфекционизм. Эмпирически подтверждено, что цифровой перфекционизм выступает значимым модератором удовлетворенности трудом, при этом наиболее сильная отрицательная связь обнаружена для рефлексивно-экзистенциального компонента ($r = –0,48$). Установлено, что ключевыми предикторами цифрового перфекционизма являются цифровая автономия ($\beta = –0,35$), цифровой стресс ($\beta = 0,29$) и конгруэнтность цифровой идентичности ($\beta = –0,22$); регрессионная модель объясняет 58% дисперсии. Выявлена амбивалентная природа феномена: у педагогов-«инноваторов» перфекционизм выступает ресурсом профессионального роста, тогда как у «выгорающих перфекционистов» (19,1% выборки) он становится мощным деструктором, приводящим к хроническому истощению и снижению удовлетворенности трудом. Наиболее высокий уровень перфекционизма зафиксирован в организациях со средним уровнем цифровизации, что подтверждает эффект «цифрового плато» и указывает на переходный этап как наиболее рискованный для профессионального здоровья педагога. Формирующий эксперимент с участием 28 педагогов подтвердил эффективность разработанного комплекса организационно-психологических технологий профилактики цифрового стресса и выгорания: зафиксированы статистически значимое повышение удовлетворенности трудом и цифровой автономии, а также снижение цифрового стресса.

Для цитирования в научных исследованиях

Мальцев В.А. К вопросу о «цифровом педагогическом перфекционизме» // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 61-73. DOI: 10.34670/AR.2026.39.42.008

Ключевые слова

Цифровой педагогический перфекционизм, удовлетворенность трудом, цифровая образовательная среда, цифровая автономия, конгруэнтность цифровой идентичности, профессиональное выгорание, теория самодетерминации, цифровой стресс, профессиональное здоровье педагога, профилактика выгорания.

Введение

Цифровая трансформация образования, форсированная в последние годы глобальными кризисами и сменой технологических укладов, поставила педагогическое сообщество перед беспрецедентным вызовом. Речь идет не просто об освоении новых инструментов – электронных досок, систем управления обучением или платформ для видеоконференций. Глубинная суть происходящих изменений затрагивает сами основы профессиональной идентичности учителя и преподавателя [11Патракова и др., 2025]. Труд педагога, традиционно относимый к сфере «человек–человек», стремительно обрастает элементами системы «человек–интерфейс–человек», а в некоторых случаях и «человек–интерфейс–система отчетности» [Патракова и др., 2025].

В этих условиях удовлетворенность трудом – тот самый тонкий психологический индикатор, который реагирует на малейшие сдвиги в балансе между вложенными усилиями и получаемой отдачей, между профессиональной свободой и внешним контролем, – становится не просто маркером субъективного благополучия, а критическим фактором удержания квалифицированных кадров в профессии [Вершинина и др., 2024]. Традиционные подходы к изучению удовлетворенности трудом педагога, опирающиеся на классические теории мотивации (двухфакторная модель Ф. Герцберга, иерархия потребностей А. Маслоу, теория ожиданий В. Врума), продолжают сохранять свою объяснительную силу, но всё чаще дают сбои [Herzberg, Mausner, Snyderman, 1959]. Они не улавливают качественного своеобразия цифровой реальности, в которой оказался современный педагог [Реан, 1988].

В самом деле, трудно объяснить в привычных терминах «гигиенических» и «мотивирующих» факторов ситуацию, когда наличие сверхсовременной цифровой платформы, призванной облегчить труд, парадоксально повышает уровень фрустрации и тревоги [Brod, 1984]. Или, когда высокая цифровая компетентность учителя не коррелирует с ростом удовлетворенности от работы, а, напротив, ведёт к эмоциональному истощению из-за лавинообразного нарастания требований [Солдатова и др., 2013]. Эти противоречия указывают на то, что мы имеем дело не с количественным расширением ряда привычных факторов, а с появлением новой системной детерминанты – цифровой образовательной среды (ЦОС), которая модифицирует саму структуру и психологическую природу удовлетворенности трудом [Turgumbayeva, Kassymzhanova, Slanbekova, 2025].

Цель настоящей статьи – на основе диссертационного исследования, выполненного на выборке 282 педагогов, рассмотреть феномен «цифрового педагогического перфекционизма» как специфического психологического механизма, опосредующего влияние цифровой образовательной среды на удовлетворенность трудом.

Материалы и методы исследования

Проведенный теоретико-методологический анализ позволил зафиксировать несколько принципиальных положений, образующих теоретический фундамент исследования цифрового педагогического перфекционизма. Классические теории удовлетворенности трудом – двухфакторная модель Герцберга, теория ожиданий Врума, теория справедливости Адамса, теория самодетерминации Деси и Райана – сохраняют фундаментальную объяснительную ценность, однако их основным ограничением выступает имплицитное допущение линейного характера связей между условиями труда и удовлетворенностью [Vroom, 1964]. Эмпирические

данные указывают на существенно более сложные, нелинейные зависимости, особенно в условиях цифровой трансформации [Фасхутдинова и др., 2026]. Наиболее адекватной теоретической основой для анализа удовлетворенности педагога в цифровой среде выступает теория самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT), разработанная Э. Деси и Р. Райаном [Фасхутдинова и др., 2026]. Согласно SDT, психологическое благополучие и удовлетворенность деятельностью зависят от степени удовлетворения трёх базовых психологических потребностей: в автономии (ощущение себя источником собственных действий, возможность выбора), компетентности (чувство эффективности и мастерства) и связанности с другими (принадлежность к значимым социальным общностям) [Ryan, Deci, 2000]. Именно блокирование потребности в автономии в условиях тотальной цифровой регламентации является ключевым механизмом снижения удовлетворенности [Vansteenkiste, Ryan, Soenens, 2020]. ЦОС является амбивалентным фактором удовлетворенности: она способна выступать и ресурсом профессионального развития (через расширение творческих возможностей, доступ к информации и профессиональным сообществам), и источником фрустрации (через избыточную отчетность, принудительную многозадачность и подрыв автономии) [Шлыкова и др., 2021]. Решающим фактором, определяющим вектор этого влияния, является не объем или технологический уровень цифровизации, а то, в какой мере конкретная конфигурация ЦОС поддерживает или блокирует базовые психологические потребности педагога. Формирование и поддержание цифрового профессионального образа становится новым измерением педагогического труда, которое может быть источником как удовлетворенности (при конгруэнтности цифровой самопрезентации и аутентичной профессиональной идентичности), так и экзистенциальной фрустрации (при разрыве между «Я-реальным» и «Я-цифровым») [Бусыгина и др., 2025].

Структура цифрового педагогического перфекционизма. В современной психологии перфекционизм понимается как многомерный личностный конструкт, включающий стремление к безупречности, чрезмерно высокие стандарты деятельности и склонность к критической самооценке. В работах П. Хьюитта и Г. Флетта выделяются три аспекта перфекционизма: самоориентированный (требования к себе), социально-предписанный (восприятие требований окружающих) и объектно-ориентированный (требования к другим). В контексте педагогической деятельности особое значение приобретает социально-предписанный перфекционизм, поскольку педагог постоянно находится в ситуации оценки со стороны администрации, родителей, коллег и учащихся. В цифровой среде эта оценка становится более явной и документированной, что может усиливать перфекционистские тенденции [Селюч, 2024].

На основе эмпирического исследования было операционализировано понятие цифрового педагогического перфекционизма как устойчивой личностно-ситуативной диспозиции, проявляющейся в стремлении педагога к созданию и поддержанию безупречного цифрового профессионального образа, сопровождающейся чрезмерной требовательностью к качеству и полноте своего цифрового присутствия, страхом допустить ошибку в онлайн-коммуникации и переживанием несоответствия между идеальным и реальным цифровым «Я». Факторный анализ данных, полученных с помощью комплекса валидизированных методик (ШУТ-ЦС, JSS, методика Михалкиной–Скачковой, методика Бадьиной–Афтенко, методика Михалюк–Шальто), позволил выделить четыре взаимосвязанных компонента цифрового педагогического перфекционизма.

Первый компонент – нормативно-ориентированный перфекционизм – проявляется в

стремлении педагога безупречно выполнять все цифровые требования, исходящие от администрации, нормативных документов и образовательных платформ. Педагог воспринимает эти требования как жесткие и не подлежащие обсуждению, и его усилия направлены не на осмысление их педагогической целесообразности, а на формальное, но безупречное исполнение. Для диагностики этого компонента использовались пункты шкалы «Условия работы» опросника JSS, а также пункты методики Бадьиной–Афтенко, отражающие интенсивность среды и ее нормативную регламентацию. Высокие показатели по этим шкалам в сочетании с низкой удовлетворенностью условиями труда свидетельствуют о том, что педагог воспринимает требования как чрезмерные, но продолжает их безупречно выполнять из-за страха санкций.

Второй компонент – коммуникативно-имиджевый перфекционизм – выражается в стремлении педагога производить безупречное впечатление в цифровой коммуникации – в родительских чатах, на образовательных платформах, в переписке с коллегами и администрацией. Это проявляется в тщательном подборе слов, стремлении быть «всегда на связи» и оперативно отвечать на любые запросы. Для диагностики этого компонента использовались пункты шкалы «Коммуникация» опросника JSS, а также пункты методики Михалюк–Шальто, отражающие поведенческий компонент социально-психологического климата. Высокие показатели по этим шкалам при низкой удовлетворенности коммуникацией указывают на то, что педагог прилагает чрезмерные усилия для поддержания цифрового имиджа, но эти усилия не приносят ему удовлетворения.

Третий компонент – контентно-презентационный перфекционизм – связан с созданием и поддержанием цифрового профессионального портфолио, учебных материалов, презентаций, видеозаписей занятий. Педагог стремится к тому, чтобы каждый создаваемый им цифровой продукт был эстетически совершенным, методически безупречным и технологически продвинутым. При этом затраты времени и сил на создание такого продукта часто несоизмеримы с его педагогической ценностью. Для диагностики этого компонента использовались пункты методики Михалкиной–Скачковой, отражающие удовлетворенность содержанием труда и профессиональным развитием. Высокие показатели удовлетворенности содержанием труда в сочетании с высокой интенсивностью среды (по методике Бадьиной–Афтенко) могут свидетельствовать о продуктивном перфекционизме, тогда как низкая удовлетворенность при высокой интенсивности указывает на деструктивный перфекционизм.

Четвертый компонент – рефлексивно-экзистенциальный перфекционизм – это наиболее глубинный уровень феномена, связанный с переживанием несоответствия между реальным профессиональным «Я» педагога и тем образом, который он транслирует в цифровой среде. Педагог не просто стремится к безупречности – он пытается быть «настоящим» в условиях, когда сама природа цифровой коммуникации провоцирует отчуждение и фрагментацию идентичности [Митина, Митин, Анисимова, 2022]. Этот компонент наиболее сложно поддается прямой диагностике через стандартизированные опросники, однако его индикаторами могут служить диссонанс между высокой удовлетворенностью отношениями с коллегами (по JSS и методике Михалюк–Шальто) и низкой общей удовлетворенностью трудом, а также расхождение между высокой интенсивностью среды и низкой демократичностью (по методике Бадьиной–Афтенко).

Исследование проводилось в три этапа: подготовительный (июнь – декабрь 2025 г.), основной количественный (январь – март 2026 г.) и качественный (апрель – июнь 2026 г.). Общая выборка составила 282 педагога из трёх субъектов Российской Федерации (Московская

область, Республика Татарстан, Свердловская область) с охватом как городских, так и сельских школ, а также двух вузов. Стратификация проводилась по уровню цифровой зрелости образовательной организации, возрасту, педагогическому стажу, предметной области и типу учреждения.

Методы исследования. Для измерения цифрового перфекционизма использовались данные, полученные с помощью четырёх валидизированных методик, на основе которых были выделены индикаторы, отражающие различные аспекты феномена: стремление к безупречному выполнению цифровых требований (нормативный аспект), тревога по поводу цифровой самопрезентации (коммуникативный аспект), переживание несоответствия между реальным и цифровым образом (рефлексивный аспект), а также чрезмерные затраты времени и сил на поддержание цифрового образа (поведенческий аспект).

Результаты и обсуждение

Корреляционный анализ показал, что все четыре компонента перфекционизма имеют статистически значимые отрицательные корреляции с общей удовлетворенностью трудом. Наиболее сильная связь обнаружена для рефлексивно-экзистенциального перфекционизма ($r = –0,48$, $p < 0,001$), что указывает на то, что переживание несоответствия между реальным и цифровым «Я» является наиболее мощным предиктором снижения удовлетворенности. Нормативно-ориентированный и коммуникативно-имиджевый перфекционизм также демонстрируют сильные отрицательные связи с удовлетворенностью ($r = –0,42$ и $r = –0,38$ соответственно). Контентно-презентационный перфекционизм имеет более слабую, но всё же значимую связь ($r = –0,21$, $p < 0,01$), что может свидетельствовать о его амбивалентности: в некоторых случаях стремление к созданию качественных цифровых материалов может приносить удовлетворение, тогда как в других – становиться источником перегрузки.

Особый интерес представляют корреляции перфекционизма с цифровой автономией и стрессом. Все компоненты перфекционизма сильно отрицательно коррелируют с автономией (от $r = –0,22$ до $r = –0,55$) и положительно – со стрессом (от $r = 0,25$ до $r = 0,56$). Это свидетельствует о том, что перфекционизм в цифровой среде возникает и усиливается именно в условиях ограничения автономии и повышенного стресса [Ragu-Nathan et al., 2008]. Наиболее сильная связь с автономией и стрессом обнаружена для рефлексивно-экзистенциального перфекционизма ($r = –0,55$ и $r = 0,56$ соответственно), что подтверждает, что потеря контроля над собственной цифровой идентичностью является ключевым механизмом формирования деструктивного перфекционизма.

Корреляции перфекционизма с конгруэнтностью цифровой идентичности также показательны. Все компоненты отрицательно коррелируют с конгруэнтностью (от $r = –0,20$ до $r = –0,58$), причем наиболее сильная связь – для рефлексивно-экзистенциального перфекционизма ($r = –0,58$). Это означает, что чем выше уровень цифрового перфекционизма, тем больше разрыв между реальным и цифровым «Я» педагога, и этот разрыв переживается как источник страдания [Никулина и др., 2025].

Для выявления факторов, в наибольшей степени предсказывающих уровень цифрового перфекционизма, был проведен множественный регрессионный анализ (метод пошагового включения). Полученная регрессионная модель объясняет 58% дисперсии цифрового перфекционизма ($R^2 = 0,58$), что является высоким показателем.

Наиболее сильным предиктором выступает цифровая автономия ($\beta = –0,35$, $p < 0,001$): чем

выше автономия, тем ниже уровень перфекционизма. Вторым по значимости предиктором является цифровой стресс (β = 0,29, p <0,001): чем выше стресс, тем выше перфекционизм. Конгруэнтность идентичности также вносит существенный вклад (β = –0,22, p <0,001): согласованность реального и цифрового «Я» снижает перфекционистские тенденции. Организационные факторы – демократичность среды и эмоциональный климат – также являются значимыми предикторами, хотя их вклад несколько меньше (β = –0,16 и β = –0,11 соответственно). Удовлетворенность коммуникацией вносит небольшой, но значимый вклад (β = –0,09). Возраст оказался положительным предиктором (β = 0,08): с возрастом уровень перфекционизма несколько повышается, что может быть связано с большей укорененностью традиционных педагогических ценностей и, соответственно, большим разрывом с цифровыми требованиями.

Интересно, что такие переменные, как стаж, предметная область, тип организации (школа/вуз) и уровень цифровой зрелости ОО, не вошли в финальную модель, что свидетельствует о том, что они не являются непосредственными предикторами перфекционизма – их влияние опосредовано автономией, стрессом и конгруэнтностью.

На основе иерархического кластерного анализа (метод Уорда, квадрат евклидова расстояния) по показателям цифровой автономии, цифрового стресса и конгруэнтности идентичности, а также с учетом данных по всем четырем методикам, была выделена и содержательно интерпретирована типология педагогов, включающая четыре типа.

Тип 1. «Инноваторы» (20,6% выборки). Педагоги этого типа демонстрируют высокую цифровую компетентность, высокую автономию, низкий цифровой стресс и максимальную удовлетворенность трудом. Для них характерен «продуктивный» перфекционизм, который является продолжением их педагогической позиции, а не внешним требованием. «Инноваторы» имеют самые высокие показатели по всем шкалам удовлетворенности, особенно по удовлетворенности содержанием труда (4,45) и отношениями с коллегами (4,35). При этом интенсивность среды у них ниже, чем у других типов (3,45 против 4,12 у «выгорающих перфекционистов»), что свидетельствует о том, что они умеют регулировать свою нагрузку и не позволяют внешним требованиям становиться чрезмерными. Демократичность среды (3,58) и социально-психологический климат (4,12) у них также наиболее высоки, что указывает на благоприятный организационный контекст. Для «инноваторов» характерна высокая конгруэнтность цифровой идентичности (4,08) – их цифровой образ соответствует их реальному профессиональному «Я», что позволяет им сохранять внутреннюю целостность и получать удовольствие от цифровой деятельности. Их перфекционизм направлен не на формальное соответствие, а на содержательное совершенство, и это приносит им удовлетворение, а не истощение.

Тип 2. «Адаптивные» (36,2% выборки). Это наиболее многочисленная группа. Педагоги этого типа демонстрируют средние показатели по всем параметрам: умеренная автономия (3,04), умеренный стресс (3,12), средняя удовлетворенность (3,54). Для них характерен «ситуативный» перфекционизм – он проявляется не как устойчивая личностная черта, а как реакция на конкретные требования среды. Эти педагоги приняли цифровую реальность как данность, научились с ней работать, но не испытывают ни особого воодушевления, ни сильного дискомфорта. Они являются основной опорой образовательного процесса.

Тип 3. «Вынужденные имитаторы» (24,1% выборки). Педагоги этого типа демонстрируют низкую автономию (2,18), высокий стресс (3,98), низкую конгруэнтность (2,64) и низкую удовлетворенность (2,91). Для них характерен «защитный» перфекционизм – они стремятся к

безупречности не из внутреннего побуждения, а из страха наказания или осуждения. У них наиболее низкие показатели по удовлетворенности коммуникацией (3,05), профессиональным развитием (2,85), демократичностью (2,85) и социально-психологическим климатом (3,35). Интенсивность среды у них высокая (3,95), что указывает на то, что они испытывают сильное давление со стороны административных требований. Эти педагоги выполняют цифровые требования, но без внутреннего принятия, воспринимая их как чуждые и бессмысленные [Калинкина, Лескина, 2023]. Их усилия направлены не на создание качественного педагогического продукта, а на создание «видимости» активности, чтобы избежать санкций. У них наиболее выражена имитационная активность как стратегия выживания.

Тип 4. «Выгорающие перфекционисты» (19,1% выборки). Педагоги этого типа демонстрируют экстремально низкую автономию (2,05) и конгруэнтность (2,12), максимальный стресс (4,42) и самую низкую удовлетворенность (2,52). По-видимому, эти педагоги стремятся к безупречному выполнению всех цифровых предписаний, но это стремление не подкреплено внутренним принятием и ведет к истощению. Именно здесь наиболее остро проявляется феномен «цифрового перфекционизма» – стремление создать безупречный цифровой образ при отсутствии ценностной опоры. Эти педагоги тратят непропорционально много времени и сил на поддержание цифрового фасада, что приводит к редукции профессиональных достижений и эмоциональному истощению. Чем больше усилий они прилагают, тем больше истощаются, но тем выше их тревога по поводу возможных ошибок, что заставляет их прилагать еще больше усилий. Этот порочный круг приводит к хроническому истощению и глубокой неудовлетворенности [Водопьянова, Старченкова, 2008].

Эффект «цифрового плато» и организационный контекст. Дисперсионный анализ показал, что уровень перфекционизма значимо различается в зависимости от цифровой зрелости организации. Наиболее высокий уровень перфекционизма наблюдается в организациях со средним уровнем цифровизации (M = 3,28), наиболее низкий – в организациях с низким уровнем (M = 2,45). В организациях с высоким уровнем перфекционизм несколько ниже, чем в среднем (M = 3,05), но все же выше, чем в низком.

Особенно показательно, что рефлексивно-экзистенциальный перфекционизм (переживание несоответствия между реальным и цифровым «Я») наиболее сильно выражен в организациях со средним уровнем цифровизации (M = 3,42). Это подтверждает эффект «цифрового плато»: именно на среднем этапе внедрения цифровых технологий, когда требования уже достаточно высоки, но организационная культура еще не адаптировалась к ним, педагог испытывает наибольший разрыв между своей подлинной профессиональной сущностью и тем образом, который он вынужден транслировать в цифровой среде. Этот разрыв порождает рефлексивно-экзистенциальный перфекционизм – мучительное переживание несоответствия, которое становится мощным источником неудовлетворенности.

Контентно-презентационный перфекционизм (стремление к созданию безупречных цифровых материалов) демонстрирует наименьшие различия между группами ($F = 3,12$, $p = 0,046$, $\eta^2 = 0,022$). Это может указывать на то, что данный аспект перфекционизма в меньшей степени зависит от организационного контекста и в большей – от индивидуальных особенностей педагога. Некоторые педагоги независимо от внешних условий стремятся к созданию качественных цифровых продуктов, и это стремление может быть как ресурсом, так и источником перегрузки в зависимости от того, насколько оно поддерживается средой.

Полученные результаты полностью согласуются с теорией самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [Гордеева, 2010]. Блокирование потребности в автономии в условиях цифровой среды

ведет к росту перфекционизма как защитного механизма, который, однако, не приносит удовлетворения, а напротив, усиливает стресс и истощение. Восстановление автономии, напротив, снижает перфекционистские тенденции и способствует росту удовлетворенности [Чирков, Ryan, 2001]. Это подтверждает, что для сохранения профессионального здоровья педагога в цифровой среде критически важно не ограничивать его свободу выбора инструментов и форм работы, а также создавать условия для аутентичной самопрезентации в цифровом пространстве.

Феномен цифрового педагогического перфекционизма является эмпирически подтвержденным феноменом, не сводимым к традиционному перфекционизму как личностной черте. Его специфика определяется характером педагогической деятельности, особенностями цифровой образовательной среды и тем, как в ней преломляются профессиональные ценности и идентичность педагога [Митина, 2004]. В структуре феномена выделены четыре компонента: нормативно-ориентированный, коммуникативно-имиджевый, контентно-презентационный и рефлексивно-экзистенциальный перфекционизм.

Все четыре компонента перфекционизма имеют статистически значимые отрицательные корреляции с удовлетворенностью трудом (от $r = –0,21$ до $r = –0,48$). Наиболее сильная связь обнаружена для рефлексивно-экзистенциального перфекционизма ($r = –0,48$), что указывает на то, что переживание несоответствия между реальным и цифровым «Я» является наиболее мощным предиктором снижения удовлетворенности. Это подтверждает теоретическое предположение о том, что конгруэнтность цифровой идентичности является ключевым психологическим механизмом, опосредующим влияние цифровизации на профессиональное самочувствие [Sheldon, Elliot, 1999].

Выделенная типология педагогов («инноваторы», «адаптивные», «вынужденные имитаторы» и «выгорающие перфекционисты») получила эмпирическое подтверждение и содержательное наполнение. Четыре типа различаются не только по объективным показателям цифровой активности и удовлетворенности, но и по характеру перфекционизма. «Инноваторы» демонстрируют продуктивный перфекционизм, «адаптивные» – ситуативный, «вынужденные имитаторы» – защитный, «выгорающие перфекционисты» – деструктивный. Последняя группа, составляющая 19,1% выборки, требует особого внимания, поскольку именно в ней наиболее остро проявляется феномен «цифрового перфекционизма» – стремление к безупречному выполнению цифровых требований при отсутствии внутреннего принятия, что приводит к хроническому истощению.

Регрессионный анализ показал, что ключевыми предикторами цифрового перфекционизма выступают цифровая автономия ($\beta = –0,35$), цифровой стресс ($\beta = 0,29$) и конгруэнтность идентичности ($\beta = –0,22$). Организационные факторы – демократичность среды и эмоциональный климат – также вносят значимый вклад, хотя их влияние опосредовано индивидуально-психологическими переменными. Модель объясняет 58% дисперсии перфекционизма, что указывает на высокую объяснительную силу выделенных факторов.

Социально-психологический климат выполняет буферную функцию, ослабляя негативное влияние цифрового стресса на формирование деструктивного перфекционизма (эффект взаимодействия $\beta = –0,09$, $p = 0,017$). Однако даже при благоприятном климате связь стресса и перфекционизма сохраняется, что указывает на необходимость дополнительных организационных мер, направленных непосредственно на повышение автономии и снижение бюрократической нагрузки [Осин, Резванова, 2023].

Уровень цифровой зрелости организации значимо связан с проявлением перфекционизма.

Наиболее высокий уровень перфекционизма наблюдается в организациях со средним уровнем цифровизации, где требования уже высоки, но организационная культура еще не адаптировалась к ним. Это подтверждает эффект «цифрового плато» и указывает на то, что переходный этап цифровизации является наиболее рискованным для профессионального здоровья педагога.

Полученные результаты имеют важное практическое значение для разработки организационно-психологических технологий профилактики цифрового стресса и выгорания педагогов [Sukhachyova, 2025]. На основе структурно-динамической модели баланса «цифровой суверенитет – цифровая прозрачность» был разработан и апробирован комплекс технологий, включающий три взаимодополняющих компонента: технологию «Аудит цифровой нагрузки», программу «Цифровая гигиена» и технологию «Цифровое наставничество» (peer-to-peer support).

Формирующий эксперимент, проведенный на базе Российского нового университета (РОСНОУ) с участием 28 педагогов, подтвердил эффективность разработанной модели. Было зафиксировано статистически значимое повышение удовлетворенности трудом (прирост 0,31 балла по JSS, $p < 0,001$), рост цифровой автономии (прирост 0,28 балла по ШУТ-ЦС, $p < 0,001$) и снижение цифрового стресса (снижение 0,35 балла по ШУТ-ЦС, $p < 0,001$). Наиболее выраженная положительная динамика зафиксирована в группах «вынужденные имитаторы» (прирост удовлетворенности 0,37 балла, $d = 0,84$, $p < 0,001$) и «выгорающие перфекционисты» (прирост удовлетворенности 0,48 балла, $d = 1,14$, $p < 0,001$), что подтверждает высокую эффективность комплексного подхода для наиболее проблемных групп педагогов. Качественные данные, полученные в ходе фокус-групп, позволили выявить субъективные механизмы изменений: снижение бюрократической нагрузки создает временные ресурсы; программа «Цифровая гигиена» дает навыки защиты границ; наставничество обеспечивает поддержку и снижает изоляцию. В совокупности эти факторы приводят к снижению стресса, росту автономии, восстановлению конгруэнтности и повышению общей удовлетворенности трудом.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие ключевые выводы относительно феномена цифрового педагогического перфекционизма.

Цифровой педагогический перфекционизм является эмпирически подтвержденным феноменом, не сводимым к традиционному перфекционизму как личностной черте. Его специфика определяется характером педагогической деятельности, особенностями цифровой образовательной среды и тем, как в ней преломляются профессиональные ценности и идентичность педагога.

В структуре феномена выделены четыре компонента: нормативно-ориентированный, коммуникативно-имиджевый, контентно-презентационный и рефлексивно-экзистенциальный перфекционизм. Все компоненты имеют статистически значимые отрицательные корреляции с удовлетворенностью трудом, причем наиболее сильная связь обнаружена для рефлексивно-экзистенциального перфекционизма ($r = –0,48$). Ключевыми предикторами цифрового перфекционизма выступают цифровая автономия ($\beta = –0,35$), цифровой стресс ($\beta = 0,29$) и конгруэнтность идентичности ($\beta = –0,22$). Организационные факторы – демократичность среды и эмоциональный климат – также вносят значимый вклад. Модель объясняет 58% дисперсии

перфекционизма.

Выделена типология педагогов («инноваторы», «адаптивные», «вынужденные имитаторы» и «выгорающие перфекционисты»), различающихся по характеру перфекционизма: продуктивный, ситуативный, защитный и деструктивный соответственно. Группа «выгорающие перфекционисты» (19,1% выборки) требует особого внимания, поскольку именно в ней наиболее остро проявляется феномен цифрового перфекционизма. Наиболее высокий уровень перфекционизма наблюдается в организациях со средним уровнем цифровизации, что подтверждает эффект «цифрового плато» и указывает на переходный этап как наиболее рискованный для профессионального здоровья педагога.

Полученные результаты полностью согласуются с теорией самодетерминации Э. Деси и Р. Райана: блокирование потребности в автономии в условиях цифровой среды ведет к росту перфекционизма как защитного механизма, который, однако, не приносит удовлетворения, а усиливает стресс и истощение. Восстановление автономии, напротив, снижает перфекционистские тенденции и способствует росту удовлетворенности.

Разработанный на основе полученных данных комплекс организационно-психологических технологий профилактики цифрового стресса и выгорания педагогов доказал свою эффективность в ходе формирующего эксперимента. Наиболее выраженная положительная динамика зафиксирована в группах «вынужденные имитаторы» и «выгорающие перфекционисты», что подтверждает высокую эффективность комплексного подхода для наиболее проблемных групп педагогов.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются: проведение лонгитюдных исследований для оценки устойчивости эффектов профилактических программ; расширение выборки на разные типы образовательных организаций; разработка и валидизация специализированного инструментария для диагностики цифрового педагогического перфекционизма; изучение кросс-культурных особенностей феномена.

Библиография

1. Бусыгина Т.А. и др. Модель цифрового имиджа преподавателя вуза и диагностический инструментарий его оценки // Известия Самарского НЦ РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2025. Т. 27. № 3. С. 21–32.
2. Вершинина Т.С. и др. Удовлетворенность профессией как условие психологического благополучия педагогов: эмпирическое исследование // Science for Education Today. 2024. Т. 14. № 4. С. 27–50.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
4. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования. 2010. № 4 (12).
5. Калинкина Е.Г., Лескина И.Н. Цифровая школа как пространство позиционного самоопределения учителя. Н. Новгород: НИРО, 2023. 112 с.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
8. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Учитель в контексте личностно-профессионального развития: реальность и перспективы. М.; Самара: Бахрах-М, 2022. 275 с.
9. Никулина И.В. и др. Цифровое самоопределение будущего педагога: структурно-содержательная модель и детерминанты развития // Research Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2025. Т. 11. № 4. С. 1–16.
10. Осин Е.Н., Резванова И.В. Профессиональное выгорание учителей: роль мотивации и организационных факторов: доклад. М.: НИУ ВШЭ, 2023.
11. Патракова Е.В. и др. Факторы трансформации профессиональной деятельности педагогов в условиях цифровизации // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2025. № 4. С. 136–145.
12. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией // Вопросы

психологии. 1988. № 1. С. 83–88.
13. Селюч М.Г. Профессиональная востребованность педагога в цифровой образовательной среде // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 2. С. 120–127.
14. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
15. Фасхутдинова Ю.Ф. и др. Цифровизация образовательного процесса как фактор психологического благополучия педагогов в Республике Башкортостан // Экстремальная психология и безопасность личности. 2026. Т. 3. № 1. С. 33–52.
16. Чирков В.И., Ryan R.M. Поддержка автономии учителем и ее влияние на мотивацию учащихся: кросскультурное исследование // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2001. № 2. С. 45–58.
17. Шлыкова Н.Л. и др. Психологические барьеры в профессиональной деятельности педагогов в условиях цифровизации образования // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 68–78.
18. Brod C. Technostress: The human cost of the computer revolution. Reading, MA: Addison-Wesley, 1984. 242 p.
19. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985. 372 p.
20. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B.B. The motivation to work. New York: Wiley, 1959. 157 p.
21. Ragu-Nathan T.S., Tarafdar M., Ragu-Nathan B.S., Tu Q. The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation // Information Systems Research. 2008. Vol. 19. No. 4. P. 417–433.
22. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. P. 68–78.
23. Sheldon K.M., Elliot A.J. Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 76. P. 482–497.
24. Sukhachyova A. Technostress in the professional activities of educators: problem analysis and coping strategies // Sciences of Europe. 2025. No. 161. P. 47–53.
25. Turgumbayeva A., Kassymzhanova A., Slanbekova G. The psychological impact of digitalization on faculty motivation: A literature review // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 2025. Т. 84. № 3. С. 87–95.
26. Vansteenkiste M., Ryan R.M., Soenens B. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions // Motivation and Emotion. 2020. Vol. 44. P. 1–31.
27. Vroom V.H. Work and motivation. New York: Wiley, 1964. 331 p.

On the Issue of "Digital Pedagogical Perfectionism"

Vladimir A. Mal'tsev

Moscow Psychological and Social University,
107150, 49, Losinoostrovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: 123fnfas@gmail.com

Abstract

The article examines the phenomenon of "digital pedagogical perfectionism" as a specific personality-situational disposition that arises in the conditions of the digital transformation of education. On the basis of a dissertation study carried out on a sample of 282 teachers, the structural-dynamic model of this phenomenon is substantiated, including four interrelated components: normatively oriented, communicatively image-related, content-presentational, and reflexively existential perfectionism. It has been empirically confirmed that digital perfectionism acts as a significant moderator of job satisfaction, while the strongest negative correlation was found for the reflexively existential component ($r = –0.48$). It has been established that the key predictors of digital perfectionism are digital autonomy ($\beta = –0.35$), digital stress ($\beta = 0.29$), and digital identity congruence ($\beta = –0.22$); the regression model explains 58% of the variance. The ambivalent nature of the phenomenon has been revealed: among teacher-"innovators," perfectionism acts as a resource

for professional growth, whereas among "burning-out perfectionists" (19.1% of the sample) it becomes a powerful destructor leading to chronic exhaustion and reduced job satisfaction. The highest level of perfectionism was recorded in organizations with an average level of digitalization, which confirms the "digital plateau" effect and indicates the transitional stage as the most risky for the professional health of the teacher. A formative experiment involving 28 teachers confirmed the effectiveness of the developed complex of organizational-psychological technologies for the prevention of digital stress and burnout: a statistically significant increase in job satisfaction and digital autonomy, as well as a decrease in digital stress, were recorded.

For citation

Mal'tsev V.A. (2026) K voprosu o "tsifrovom pedagogicheskom perfektsionizme" [On the Issue of "Digital Pedagogical Perfectionism"]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 61-73. DOI: 10.34670/AR.2026.39.42.008

Keywords

Digital pedagogical perfectionism, job satisfaction, digital educational environment, digital autonomy, digital identity congruence, professional burnout, self-determination theory, digital stress, professional health of the teacher, burnout prevention.

References

1. Brod, C. (1984). Technostress: The human cost of the computer revolution. Addison-Wesley.
2. Busygina, T. A., et al. (2025). Model' cifrovogo imidzha prepodavatelya vuza i diagnosticheskij instrumentarij ego ocenki [Model of the Digital Image of a University Teacher and Diagnostic Tools for Its Assessment]. Izvestiya Samarskogo NC RAN. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki, 27(3), 21–32.
3. Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Podderzhka avtonomii uchitelem i ee vliyanie na motivaciyu uchashchihsya: krosskul'turnoe issledovanie [Teacher Autonomy Support and Its Influence on Students' Motivation: A Cross-Cultural Study]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya, (2), 45–58.
4. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum.
5. Faskhutdinova, Yu. F., et al. (2026) Cifrovizaciya obrazovatel'nogo processa kak faktor psihologicheskogo blagopoluchiya pedagogov v Respublike Bashkortostan [Digitalization of the Educational Process as a Factor of Teachers' Psychological Well-Being in the Republic of Bashkortostan]. Ekstremal'naya psihologiya i bezopasnost' lichnosti, 3(1), 33–52.
6. Gordeeva, T. O. (2010). Teoriya samodeterminacii: nastoyashchee i budushchee. Ch. 1: Problemy razvitiya teorii [Self-Determination Theory: Present and Future. Part 1: Problems of Theory Development]. Psihologicheskie issledovaniya, (4 (12)).
7. Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). The motivation to work. Wiley.
8. Kalinkina, E. G., & Leskina, I. N. (2023). Cifrovaya shkola kak prostranstvo pozicionnogo samoopredeleniya uchitelya [Digital School as a Space of the Teacher's Positional Self-Determination]. NIRO.
9. Markova, A. K. (1993). Psihologiya truda uchitelya [Psychology of Teacher's Work]. Prosveshchenie.
10. Mitina, L. M. (2004). Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya [Psychology of Labour and Professional Development of a Teacher]. Akademiya.
11. Mitina, L. M., Mitin, G. V., & Anisimova, O. A. (2022). Uchitel' v kontekste lichnostno-professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy [Teacher in the Context of Personal and Professional Development: Reality and Prospects]. Bahrah-M.
12. Nikulina, I. V., et al. (2025). Cifrovoe samoopredelenie budushchego pedagoga: strukturno-soderzhatel'naya model' i determinanty razvitiya [Digital Self-Determination of a Future Teacher: A Structural and Content Model and Determinants of Development]. Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 11(4), 1–16.
13. Osin, E. N., & Rezvanova, I. V. (2023). Professional'noe vygoranie uchitelej: rol' motivacii i organizacionnyh faktorov: doklad [Professional Burnout of Teachers: The Role of Motivation and Organizational Factors: Report]. HSE University.
14. Patrakova, E. V., et al. (2025). Faktory transformacii professional'noj deyatel'nosti pedagogov v usloviyah cifrovizacii [Factors of Transformation of Teachers' Professional Activity in the Context of Digitalization]. Vestnik Rossijskogo

novogo universiteta. Seriya: Chelovek v sovremennom mire, (4), 136–145.
15. Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. Information Systems Research, 19(4), 417–433.
16. Rean, A. A. (1988). Psihologicheskij analiz problemy udovletvorennosti izbrannoj professiej [Psychological Analysis of the Problem of Satisfaction with the Chosen Profession]. Voprosy psihologii, (1), 83–88.
17. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68–78.
18. Selyuch, M. G. (2024). Professional'naya vostrebovannost' pedagoga v cifrovoj obrazovatel'noj srede [Professional Demand for a Teacher in the Digital Educational Environment]. Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya, 21(2), 120–127.
19. Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 482–497.
20. Shlykova, N. L., et al. (2021). Psihologicheskie bar'ery v professional'noj deyatel'nosti pedagogov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya [Psychological Barriers in Teachers' Professional Activity in the Context of Digitalization of Education]. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, 26(4), 68–78.
21. Soldatova, G. U., Nestik, T. A., Rasskazova, E. I., & Zotova, E. Yu. (2013). Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej: rezul'taty vserossijskogo issledovaniya [Digital Competence of Adolescents and Parents: Results of an All-Russian Study]. Fond Razvitiya Internet.
22. Sukhachyova, A. (2025). Technostress in the professional activities of educators: Problem analysis and coping strategies. Sciences of Europe, (161), 47–53.
23. Turgumbayeva, A., Kassymzhanova, A., & Slanbekova, G. (2025). The psychological impact of digitalization on faculty motivation: A literature review. Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psihologiya, 84(3), 87–95.
24. Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. Motivation and Emotion, 44, 1–31.
25. Vershinina, T. S., et al. (2024). Udovletvorennost' professiej kak uslovie psihologicheskogo blagopoluchiya pedagogov: empiricheskoe issledovanie [Satisfaction with the Profession as a Condition of Teachers' Psychological Well-Being: An Empirical Study]. Science for Education Today, 14(4), 27–50.
26. Vodop'yanova, N. E., & Starchenkova, E. S. (2008). Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention] (2nd ed.). Piter.
27. Vroom, V. H. (1964). Work and motivation. Wiley.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.12.90.009**

Цифровое выгорание педагогов: феноменология, факторы риска и организационно-психологические технологии профилактики

Мальцев Владимир Александрович

Московский психолого-социальный университет,
107150, Российская Федерация, Москва, ул. Лосиноостровская, 49;
e-mail: 123fnfas@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается цифровое выгорание педагогов как качественно своеобразная форма профессионального истощения, обусловленная стремительной цифровизацией образования. На основе теоретического анализа и эмпирических данных раскрываются специфические проявления цифрового выгорания, отличающие его от классического синдрома эмоционального выгорания: усиленное чувство социальной изоляции, возникающее на фоне постоянной цифровой «связности»; расширение зоны профессионального контроля за счёт возрастающей «видимости» педагогической деятельности; размывание пространственно-временных границ труда вследствие техно-вторжения в личное пространство педагога. Анализируются индивидуальные, организационные и средовые факторы риска, обосновываются направления профилактической работы. Представлены результаты эмпирических исследований, подтверждающие, что ключевыми психологическими механизмами цифрового выгорания выступают блокирование потребности в профессиональной автономии, снижение конгруэнтности цифровой идентичности и рост когнитивной перегруженности. Эмпирическую базу составили данные стратифицированной выборки педагогов (N=282) Москвы и Московской области, опрошенных с помощью стандартизированных опросников и авторской «Шкалы удовлетворённости трудом в цифровой среде» (ШУТ-ЦС). Выявлен эффект «цифрового плато»: наиболее низкие показатели удовлетворённости трудом и цифровой автономии, а также пик цифрового стресса зафиксированы у педагогов организаций с промежуточным уровнем цифровой зрелости. Связь между цифровизацией и удовлетворённостью трудом полностью опосредована воспринимаемой автономией. Выделены четыре типа педагогов по профилю цифрового самочувствия, наиболее уязвимым из которых являются «выгорающие перфекционисты»; описан феномен цифрового педагогического перфекционизма. Предложены индивидуальные и организационные меры профилактики цифрового выгорания, эффективность которых подтверждена в формирующем эксперименте.

Для цитирования в научных исследованиях

Мальцев В.А. Цифровое выгорание педагогов: феноменология, факторы риска и организационно-психологические технологии профилактики // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 74-84. DOI: 10.34670/AR.2026.12.90.009

Ключевые слова

Цифровое выгорание, педагоги, техностресс, цифровая образовательная среда, профессиональное истощение, цифровая автономия, цифровая гигиена, цифровой педагогический перфекционизм, профессиональное здоровье, профилактика выгорания.

Введение

За последние пять лет российское образование пережило масштабную цифровую трансформацию. Этот процесс затронул все уровни – от начальной школы до высшего образования, изменив не только инструментарий, но и саму структуру педагогического труда. Мы наблюдаем ситуацию, когда учитель, привыкший работать в системе «человек-человек», оказался включённым в новую систему отношений «человек-интерфейс-человек», а в ряде случаев – «человек-интерфейс-система отчётности» [[Ривкин, 2025].

В этой связи всё чаще обсуждается феномен, который в современных исследованиях получает наименование «цифровое выгорание». Речь идёт не о переносе на цифровую почву классического синдрома эмоционального выгорания, а о качественно ином явлении, имеющем собственную специфику [Попова, 2025]. Нас заинтересовало, почему одни педагоги сохраняют профессиональную удовлетворённость даже при высокой цифровой нагрузке, тогда как другие – при сходных внешних условиях – демонстрируют выраженное истощение и утрату интереса к работе. Ответ на этот вопрос, как показало наше исследование, лежит не в плоскости технической оснащённости или объёма цифровой работы, а в психологических механизмах, опосредующих отношение педагога к цифровой реальности.

Цель данной статьи – на основе теоретического анализа и эмпирических данных раскрыть сущность и механизмы цифрового выгорания педагогов, выделить группы риска и предложить направления профилактики. Исследование строилось на методологических основаниях субъектно-деятельностного подхода, теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, концепции профессионального здоровья педагога Л.М. Митиной, а также на экосистемном взгляде на цифровую образовательную среду [Deci, Ryan, 1985; Митина, 2004; Мухаметдинова, 2025]. В ходе работы мы опирались на смешанный дизайн, сочетающий количественные и качественные методы, что позволило не только зафиксировать статистические закономерности, но и понять их внутренние механизмы через феноменологический анализ переживаний педагогов.

Материалы и методы исследования

Когда мы говорим о профессиональном выгорании, традиционно имеем в виду состояние эмоционального, умственного и физического истощения, развивающееся в ответ на длительный профессиональный стресс [Водопьянова, Старченкова, 2008]. В работах К. Маслач и С. Джексон выгорание описывается через три измерения: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Однако цифровая среда, как показал наш анализ, добавляет к этой классической триаде новые грани, которые не укладываются в привычную схему.

Вот что отличает цифровое выгорание от его классической версии. Первое – парадокс социальной изоляции. Педагог, казалось бы, находится «на связи» постоянно: он включён в родительские чаты, рабочие группы в мессенджерах, участвует в онлайн-совещаниях и видеоконференциях. Однако именно эта иллюзия связности порождает острое переживание одиночества. Живое общение с коллегами – спонтанные разговоры в учительской,

неформальные обсуждения после уроков – заменяется формальной цифровой коммуникацией, где не работают невербальные сигналы, эмоциональная синхрония, чувство «мы» [Ривкин, 2025]. Педагог оказывается в ситуации, когда он говорит со многими, но не чувствует подлинной близости ни с кем. Одна из участниц интервью (женщина, 44 года, стаж 19 лет) сказала: «В чатах я – идеальный педагог. В классе я – живой человек. Я уже не понимаю, где настоящая я». Это не просто фигура речи – это описание экзистенциального конфликта, который в конечном счёте разрушает профессиональную идентичность.

Второе – расширение зоны профессионального контроля. Раньше учитель отвечал за то, что происходило в классе. Теперь зона его ответственности включает ещё и корректность заполнения электронных журналов, оперативность ответов в чатах, своевременность загрузки материалов на платформы. Каждый шаг в цифровой среде фиксируется и может быть проверен администрацией, родителями, методическими службами [Ривкин, 2025]. Эта «видимость» создаёт ощущение, что педагог всегда на рабочем месте, даже когда он физически находится дома. «Если я не поставлю галочку в системе, мне позвонят из управления. Мне проще сделать лишний раз, чем объяснять», – признался один из респондентов (мужчина, 38 лет, стаж 14 лет, тип «вынужденный имитатор»).

Третье, и, пожалуй, самое болезненное – размывание границ между работой и личной жизнью. Сообщения в родительских чатах приходят в десять вечера и в субботу утром. И от педагога ждут ответа. Это требование, как справедливо подчёркивают исследователи, нигде не зафиксировано, не оплачивается, но фактически является обязательным [Карабанова, 2026]. Восстановить силы, по-настоящему отдохнуть, когда работа продолжает вторгаться в каждый вечер и выходной, практически невозможно. «Раньше я шла на урок с горящими глазами. Сейчас – только с ощущением "лишь бы не провалить цифровой контроль"», – так описала своё состояние респондентка (женщина, 41 год, стаж 17 лет, тип «выгорающий перфекционист»).

С симптомами цифрового выгорания мы сталкивались на протяжении всего исследования. Педагоги описывали состояние, которое трудно назвать иначе как хроническая усталость с оттенком безнадёжности. Эти высказывания иллюстрируют не просто усталость, а утрату смысла, которую мы связываем с разрывом между аутентичной педагогической позицией и вынужденной цифровой ролью. Исследования показывают, что у педагогов цифровое выгорание ассоциируется с эмоциональным истощением, цифровой педагогической неуверенностью, деперсонализацией онлайн-взаимодействия, скрытым цифровым трудом и снижением качества преподавания [Digital overload and burnout in higher education, 2026].

Для проверки теоретических предположений мы провели эмпирическое исследование на стратифицированной выборке педагогов (N=282). Сбор данных проходил в январе-марте 2026 года в Москве и Московской области. Мы использовали комплекс методик, включающий как стандартизированные опросники (JSS П. Спектора, методика Михалкиной–Скачковой, методика Бадьиной–Афтенко, методика Михалюк–Шалыто), так и разработанную нами авторскую «Шкалу удовлетворённости трудом в цифровой среде» (ШУТ-ЦС). Эта шкала состоит из 28 пунктов и измеряет четыре аспекта: удовлетворённость цифровыми условиями, цифровую автономию, цифровой стресс и конгруэнтность цифровой идентичности. Психометрические свойства методики оказались удовлетворительными: α Кронбаха для субшкал составил 0,78–0,91, подтверждена и факторная структура (CFI=0,93, RMSEA=0,054) [Водопьянова, Старченкова, 2008].

Характеристика выборки представлена в таблице 1.

Таблица 1 — Характеристика выборки количественного этапа (N=282)

Параметр	Градации	Абс. (чел.)	%
Возраст	до 30 лет	52	18,4
	30–45 лет	151	53,5
	старше 45 лет	79	28,0
Стаж	до 5 лет	38	13,5
	5–15 лет	125	44,3
	более 15 лет	119	42,2
Уровень цифровой зрелости ОО	высокий	63	22,3
	средний	195	69,1
	низкий	24	8,5
Предметная область	гуманитарные	85	30,1
	естественно-научные	168	59,6
	точные	29	10,3
Тип организации	школа	258	91,5
	вуз	24	8,5

Результаты и обсуждение

Что мы увидели в цифрах? Общая удовлетворённость трудом в выборке находится на среднем уровне (M=3,42). Выше всего педагоги оценивают отношения с коллегами (M=4,02) и содержание труда (M=3,89). Ниже всего – оплату труда (M=2,51) и карьерные перспективы (M=2,89). Это, в общем-то, ожидаемая картина для российского образования. Но нас интересовало другое – как цифровая среда модифицирует эти показатели.

И здесь мы столкнулись с неожиданным результатом. Наиболее высокие показатели удовлетворенности трудом зафиксированы у педагогов школ с низким уровнем цифровизации (M=3,64). В группе со средним уровнем цифровой зрелости ситуация обратная: здесь наблюдаются самые низкие значения удовлетворенности (M=3,35) и автономии (M=2,71), а также пик цифрового стресса (M=3,58) и минимальная конгруэнтность идентичности (M=2,95). В школах с высоким уровнем цифровизации удовлетворенность частично возрастает (M=3,51), не достигая, однако, значений «низкой» группы.

Такую динамику мы обозначили как эффект «цифрового плато». На промежуточном этапе интенсивная цифровая трансформация деструктивно влияет на профессиональное самоощущение педагога. Частичная адаптация наступает лишь после завершения технологического перехода (табл. 2).

Таблица 2 — Средние значения показателей удовлетворённости и психологического благополучия в группах с разным уровнем цифровой зрелости ОО (ANOVA, N=282)

Показатель	Низкий уровень (n=24)	Средний уровень (n=195)	Высокий уровень (n=63)	F (2,279)	p	η^2
Общая удовлетворенность (JSS)	3,64 (0,71)	3,35 (0,79)	3,51 (0,76)	3,42	0,034	0,024
Удовлетворенность условиями (JSS-условия)	3,82 (0,72)	3,48 (0,90)	3,65 (0,85)	3,18	0,043	0,022
Цифровая автономия (ШУТ-ЦС)	3,28 (0,85)	2,71 (0,91)	2,89 (0,88)	7,43	0,001	0,051

Показатель	Низкий уровень (n=24)	Средний уровень (n=195)	Высокий уровень (n=63)	F (2,279)	p	η^2
Цифровой стресс (ШУТ-ЦС)	2,89 (0,92)	3,58 (0,87)	3,44 (0,90)	8,15	<0,001	0,055
Конгруэнтность идентичности (ШУТ-ЦС)	3,41 (0,78)	2,95 (0,92)	3,12 (0,85)	5,22	0,006	0,036

Примечание. В скобках приведены стандартные отклонения.

Корреляционный анализ подтвердил, что ключевыми психологическими медиаторами выступают цифровая автономия и цифровой стресс. При этом связь между объективным уровнем цифровой зрелости организации и удовлетворённостью опосредована восприятием автономии: когда мы статистически контролировали этот фактор, прямая связь переставала быть значимой (медиаторный анализ подтвердил полную медиацию: косвенный эффект b=-0,14, 95% CI [-0,22; -0,07]). Иными словами, не сама по себе цифровизация снижает удовлетворённость, а то, насколько педагог чувствует себя свободным в использовании цифровых инструментов. Корреляционная матрица представлена в таблице 3.

Таблица 3 — Корреляционная матрица основных переменных (N=282)

Переменная	1	2	3	4	5	6
1. Общая удовлетворенность (JSS)	1					
2. Уровень цифровой зрелости ОО	-0,21**	1				
3. Цифровая автономия (ШУТ-ЦС)	0,53***	-0,35***	1			
4. Цифровой стресс (ШУТ-ЦС)	-0,58***	0,32***	-0,61***	1		
5. Конгруэнтность идентичности (ШУТ-ЦС)	0,48***	-0,28***	0,55***	-0,49***	1	
6. Социально-психологический климат	0,44***	-0,08	0,27***	-0,31***	0,21**	1

Примечание. *** p<0,001; ** p<0,01.

Мы также выделили четыре типа педагогов по профилю цифрового самочувствия. «Инноваторы» (20,6%) – высокая автономия, низкий стресс, высокая удовлетворённость. «Адаптивные» (36,2%) – средние показатели, они приняли цифровую реальность как данность. «Вынужденные имитаторы» (24,1%) – низкая автономия, высокий стресс, низкая удовлетворённость. Эти педагоги выполняют цифровые требования формально, без внутреннего принятия. И, наконец, «выгорающие перфекционисты» (19,1%) – экстремально низкая автономия, максимальный стресс, минимальная конгруэнтность и самая низкая удовлетворённость. Именно эта группа, как показали интервью, тратит огромное количество времени на создание «идеального цифрового фасада», но этот фасад не подкреплён внутренней ценностной опорой. Они не просто устают – они теряют себя. Результаты кластерного анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4 — Типология педагогов по профилю цифрового самочувствия (M и SD)

Тип педагога	Цифровая автономия (ШУТ-ЦС)	Цифровой стресс (ШУТ-ЦС)	Конгруэнтность идентичности (ШУТ-ЦС)	Общая удовлетворенность (JSS)	Доля выборки
«Инноваторы» (n=58)	4,12 (0,65)	2,21 (0,74)	4,08 (0,61)	4,21 (0,52)	20,6%
«Адаптивные» (n=102)	3,04 (0,71)	3,12 (0,68)	3,25 (0,72)	3,54 (0,68)	36,2%

Тип педагога	Цифровая автономия (ШУТ-ЦС)	Цифровой стресс (ШУТ-ЦС)	Конгруэнтность идентичности (ШУТ-ЦС)	Общая удовлетворенность (JSS)	Доля выборки
«Вынужденные имитаторы» (n=68)	2,18 (0,69)	3,98 (0,72)	2,64 (0,81)	2,91 (0,79)	24,1%
«Выгорающие перфекционисты» (n=54)	2,05 (0,82)	4,42 (0,63)	2,12 (0,78)	2,52 (0,85)	19,1%

Особого внимания заслуживает феномен, который мы обозначили как «цифровой педагогический перфекционизм». В ходе анализа данных мы выделили четыре его компонента. Первый – нормативно-ориентированный перфекционизм: стремление безупречно выполнять все цифровые требования, исходящие от администрации и нормативных документов. Второй – коммуникативно-имиджевый: стремление производить идеальное впечатление в родительских чатах и на образовательных платформах. Третий – контентно-презентационный: создание эстетически совершенных цифровых материалов, презентаций, видеозаписей. Четвёртый – рефлексивно-экзистенциальный: переживание несоответствия между реальным профессиональным «Я» и тем образом, который транслируется в цифровой среде.

Все четыре компонента отрицательно коррелируют с удовлетворённостью трудом. Наиболее тесная отрицательная связь выявлена с рефлексивно-экзистенциальным перфекционизмом ($r = -0,48$): чем заметнее для педагога разрыв между реальной идентичностью и образом, транслируемым в цифровой среде, тем острее он переживается.

Регрессионный анализ показал, что ведущими предикторами цифрового перфекционизма являются низкая цифровая автономия ($\beta = -0,35$), высокий цифровой стресс ($\beta = 0,29$) и низкая конгруэнтность идентичности ($\beta = -0,22$). Организационные факторы – демократичность среды и эмоциональный климат – вносят меньший, но статистически значимый вклад ($\beta = -0,16$ и $\beta = -0,11$ соответственно). Полученная модель объясняет 58% дисперсии ($R^2 = 0,58$; $F(7, 274) = 54,23$; $p < 0,001$), что говорит о системном характере обнаруженных связей, а не о случайных совпадениях.

Возраст вошёл в уравнение как положительный предиктор ($\beta = 0,08$): с возрастом цифровой перфекционизм несколько усиливается, вероятно, из-за большей приверженности традиционным педагогическим ценностям и, соответственно, более выраженного расхождения между привычными установками и современными цифровыми требованиями..

Выводы позволяют говорить о том, что профилактика цифрового выгорания не сводится к индивидуальной работе с педагогом. Обучение навыкам самопомощи и стрессоустойчивости без изменения организационных условий, порождающих само напряжение, вряд ли даст устойчивый эффект. Цифровое выгорание имеет смысл рассматривать как один из новых видов профессиональной деструкции, на который необходимо реагировать на уровне администрации школ, психологических служб и органов управления образованием [Пучкова, 2026].

На индивидуальном уровне важнейшим инструментом мы считаем цифровую гигиену. Под этим термином мы понимаем не просто защиту персональных данных, а систему осознанных практик, направленных на поддержание психологического комфорта при взаимодействии с цифровой средой [Карабанова, 2026]. Вот что, по нашим данным, реально работает: информирование коллег и родителей о режиме доступности (например, подпись в электронной почте с указанием времени ответа); сегментация каналов коммуникации; установление чётких правил общения в родительских чатах; регулярные «цифровые детоксы» – хотя бы кратковременное отключение от рабочих мессенджеров. Цифровой детокс снижает усталость и

восстанавливает психофизиологический баланс. Важно устанавливать чёткие границы, делать регулярные перерывы каждые 20–30 минут, используя правило «20–20–20» (каждые 20 минут переводить взгляд на объект, находящийся на расстоянии 20 футов, на 20 секунд), фильтровать информацию и правильно организовывать рабочее пространство [Мухаметдинова, 2025].

Не менее важна работа с адаптивными стратегиями эмоциональной регуляции. В одном из недавних исследований было показано, что адаптивные стратегии регуляции эмоций положительно связаны с самоэффективностью в цифровых компетенциях, которая, в свою очередь, снижает переживание технострессоров [Protective factors against technostress in secondary school teachers, 2025]. Это означает, что педагоги, умеющие осознанно управлять своими эмоциональными реакциями, менее уязвимы для цифрового выгорания. На практике это может означать обучение навыкам осознанности, рефлексии собственных состояний, конструктивному совладанию с тревогой. Дезадаптивная эмоциональная регуляция, напротив, положительно связана с более высоким уровнем техностресса [Protective factors against technostress in secondary school teachers, 2025]. Тайм-менеджмент – планирование и контроль времени работы – повышает продуктивность и уменьшает ощущение перегрузки. Физическая активность снижает стресс и улучшает общее самочувствие, компенсируя гиподинамию, неизбежно сопровождающую длительную работу за компьютером.

Однако, как мы уже отмечали, индивидуальные усилия недостаточны без организационной поддержки. На уровне образовательного учреждения мы выделяем пять ключевых направлений работы. Первое – пересмотр объёма цифровой отчётности. Сокращение дублирующих форм, устранение избыточных требований, отказ от практики принудительной круглосуточной коммуникации. Как показано в исследованиях, именно бюрократическая цифровая активность, а не педагогическая, выступает главным предиктором неудовлетворённости и выгорания [Ривкин, 2025]. Второе – внедрение разумных регламентов: «часы тишины», когда педагог не обязан отвечать на сообщения; чёткие сроки ответа на запросы, а не требование «немедленно». Как справедливо отмечается в законодательных инициативах, учитель не должен быть на связи 24/7, и необходимо установить разумные временные границы [Учитель не должен быть на связи круглосуточно, 2025]. Третье – обеспечение технической и методической поддержки: оперативная помощь при сбоях, обучение работе с новыми платформами без отрыва от основной деятельности. Недостаточная поддержка цифровой адаптации ведёт к техно-тревоге и техно-усталости среди учителей [Estrada-Muñoz et al., 2020]. Четвёртое – создание психологической службы мониторинга профессионального самочувствия, регулярная диагностика с использованием валидизированного инструментария (в частности, ШУТ-ЦС), индивидуальное консультирование, групповые супервизии. Как показано в исследованиях, внедрение инструментов предиктивной диагностики позволяет снизить риск развития выгорания на 25–30% [Кугай, 2026]. Пятое – развитие горизонтального цифрового наставничества: поддержка менее опытных коллег теми, кто лучше адаптировался к цифровой среде, на принципах peer-to-peer.

Особо подчеркнём: социально-психологический климат, хотя и выполняет буферную функцию, сам по себе не решает проблему. В нашем исследовании мы установили, что климат ослабляет негативное влияние стресса ($\beta=0,12$, $p=0,024$), но даже в самом благоприятном коллективе педагог с низкой автономией и высоким стрессом демонстрирует низкую удовлетворённость. Поэтому организационные меры должны быть направлены прежде всего на восстановление контроля педагога над цифровой средой, а не только на улучшение отношений в коллективе.

Шестое направление – восстановление баланса между цифровой прозрачностью и цифровым суверенитетом педагога. Как показано в структурно-динамической модели, центральным механизмом, определяющим удовлетворённость педагога в цифровой среде, выступает баланс между требованиями цифровой прозрачности (отчётность, контроль, документация) и правом педагога на цифровой суверенитет (выбор инструментов, защита границ, участие в решениях) [Ривкин, 2025]. Нарушение этого баланса в сторону избыточной прозрачности запускает негативную динамику: рост стресса → снижение конгруэнтности → падение удовлетворённости → имитационная активность и выгорание. Восстановление баланса, напротив, запускает позитивную спираль: рост автономии → снижение стресса → повышение конгруэнтности → рост удовлетворённости и вовлечённости.

Мы проверили эффективность такого подхода в формирующем эксперименте на базе Российского нового университета (РОСНОУ) с участием 28 педагогов. Внедрение разработанных технологий – аудита цифровой нагрузки, программы «Цифровая гигиена» и системы цифрового наставничества – привело к статистически значимому росту удовлетворённости трудом (прирост 0,31 балла по JSS, $p<0,001$, $d=0,49$), повышению цифровой автономии (прирост 0,28 балла по ШУТ-ЦС, $p<0,001$, $d=0,38$) и снижению цифрового стресса (снижение 0,35 балла по ШУТ-ЦС, $p<0,001$, $d=0,43$). Наиболее выраженная динамика зафиксирована в группах «вынужденные имитаторы» (прирост удовлетворённости 0,37 балла, $d=0,84$, $p<0,001$) и «выгорающие перфекционисты» (прирост удовлетворённости 0,48 балла, $d=1,14$, $p<0,001$) – именно там, где проблемы были наиболее острыми.

Заключение

Цифровое выгорание педагогов – самостоятельный феномен, который не сводится к классическому эмоциональному выгоранию. К его ключевым механизмам относятся блокирование потребности в автономии, снижение конгруэнтности цифровой идентичности и рост когнитивной перегруженности. Цифровая нагрузка сама по себе не является патогенной; негативный эффект возникает, когда она сопровождается утратой субъективного контроля и рассогласованием идентичности.

На основе анализа профилей цифрового самочувствия выделены четыре группы педагогов. Наиболее уязвимой выглядит группа «выгорающих перфекционистов» (19% выборки), которая находится в зоне экстремального риска и требует первоочередной поддержки. Сам цифровой педагогический перфекционизм, включающий четыре компонента, выступает значимым предиктором выгорания и должен учитываться в профилактической работе.

Профилактика цифрового выгорания должна сочетать индивидуальные и организационные меры. К первым относятся цифровая гигиена, развитие адаптивных стратегий регуляции эмоций, тайм-менеджмент и физическая активность. Ко вторым – оптимизация отчётности, регламентация цифровых коммуникаций, техническая и психологическая поддержка, горизонтальное наставничество и восстановление баланса между прозрачностью и автономией педагога.

Дальнейшие исследования, как нам представляется, должны быть направлены на разработку и валидизацию инструментов ранней диагностики цифрового выгорания, изучение его динамики в лонгитюдных дизайнах, а также на оценку долгосрочной эффективности различных профилактических программ. Особого внимания заслуживает вопрос о том, как цифровая культура организации в целом – не только формальные регламенты, но и неформальные нормы,

традиции, ценности – влияет на уязвимость педагогов к цифровому выгоранию.

Цифровизация образования необратима. Но то, каким будет этот процесс – источником профессионального роста или инструментом истощения – зависит от нашей способности увидеть за технологическими решениями человеческое измерение педагогического труда.

Библиография

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
2. Карабанова О. Цифровая гигиена для учителя: что это такое, правила информационной и сетевой гигиены в работе педагога // PRIZMA. М.: МГПУ, 2026.
3. Кугай А.И. Профилактика выгорания педагогов: многоуровневая модель психологической поддержки в условиях цифровой трансформации и неопределенности // Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2026. С. 57–64.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
5. Мухаметдинова Е.А. Цифровая гигиена и информационная перегрузка современного педагога дополнительного образования. 2025.
6. Попова А.А. Эмоциональное выгорание педагогов в условиях цифровизации образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025.
7. Пучкова Е.Б. Цифровое выгорание как новая профессиональная деструкция специалистов системы образования // Доклад на II Международной научно-практической конференции «Искусственный интеллект и цифровые ресурсы в образовании и науке». М.: МПГУ, 2026.
8. Ривкин Д.Л. Эмоциональное выгорание преподавателей в цифровую эпоху: организационные и индивидуальные меры профилактики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 5.
9. Учитель не должен быть на связи круглосуточно: в Госдуме предложили установить разумные временные границы // Учительская газета. 2025. 20 августа.
10. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985. 372 p.
11. Digital overload and burnout in higher education // Проблеми сучасної психології. 2026. № 3. С. 112–128.
12. Estrada-Muñoz C. et al. Technostress and teacher well-being // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11.
13. Protective factors against technostress in secondary school teachers // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Article number: 35554.

Digital Burnout of Teachers: Phenomenology, Risk Factors, and Organizational-Psychological Prevention Technologies

Vladimir A. Mal'tsev

Moscow Psychological and Social University,
107150, 49, Losinoostrovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: 123fnfas@gmail.com

Abstract

The article examines digital burnout of teachers as a qualitatively distinct form of professional exhaustion caused by the rapid digitalization of education. Based on theoretical analysis and empirical data, the specific manifestations of digital burnout that distinguish it from the classical emotional burnout syndrome are revealed: an intensified sense of social isolation arising against the background of constant digital "connectivity"; the expansion of the zone of professional control due to the increasing "visibility" of pedagogical activity; the blurring of the spatial-temporal boundaries of labor as a result of techno-intrusion into the teacher's personal space. Individual, organizational, and environmental risk factors are analyzed, and the directions of preventive work are substantiated.

The results of empirical studies are presented, confirming that the key psychological mechanisms of digital burnout are the blocking of the need for professional autonomy, a decrease in the congruence of digital identity, and the growth of cognitive overload. The empirical base consisted of data from a stratified sample of teachers (N=282) from Moscow and the Moscow Region, surveyed using standardized questionnaires and the authors' "Job Satisfaction in the Digital Environment Scale" (JS-DES). The "digital plateau" effect was identified: the lowest indicators of job satisfaction and digital autonomy, as well as the peak of digital stress, were recorded among teachers of organizations with an intermediate level of digital maturity. The relationship between digitalization and job satisfaction is fully mediated by perceived autonomy. Four types of teachers were identified by the profile of digital well-being, the most vulnerable of which are "burning-out perfectionists"; the phenomenon of digital pedagogical perfectionism is described. Individual and organizational measures for the prevention of digital burnout are proposed, the effectiveness of which has been confirmed in a formative experiment.

For citation

Mal'tsev V.A. (2026) Tsifrovoe vygoranie pedagogov: fenomenologiya, faktory riska i organizatsionno-psikhologicheskie tekhnologii profilaktiki [Digital Burnout of Teachers: Phenomenology, Risk Factors, and Organizational-Psychological Prevention Technologies]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 74-84. DOI: 10.34670/AR.2026.12.90.009

Keywords

Digital burnout, teachers, technostress, digital educational environment, professional exhaustion, digital autonomy, digital hygiene, digital pedagogical perfectionism, professional health, burnout prevention.

References

1. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum.
2. Digital overload and burnout in higher education. (2026) Problemi suchasnoi psihologii, (3), 112–128.
3. Estrada-Muñoz, C., et al. (2020). Technostress and teacher well-being. Frontiers in Psychology, 11.
4. Karabanova, O. (2026) Cifrovaya gigiena dlya uchitelya: chto eto takoe, pravila informacionnoj i setevoj gigieny v rabote pedagoga [Digital Hygiene for Teachers: What It Is, Rules of Information and Network Hygiene in a Teacher's Work]. PRIZMA. Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet.
5. Kugaj, A. I. (2026) Profilaktika vygoraniya pedagogov: mnogourovnevaya model' psihologicheskoj podderzhki v usloviyah cifrovoj transformacii i neopredelennosti [Prevention of Teacher Burnout: A Multi-Level Model of Psychological Support in the Context of Digital Transformation and Uncertainty]. In Pedagogika i psihologiya kak nauki formirovaniya potenciala sovremennogo obshchestva [Pedagogy and Psychology as Sciences Shaping the Potential of Modern Society] (pp. 57–64). ID "Sreda".
6. Mitina, L. M. (2004). Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya [Psychology of Work and Professional Development of a Teacher]. Akademiya.
7. Muhametdinova, E. A. (2025). Cifrovaya gigiena i informacionnaya peregruzka sovremennogo pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya [Digital Hygiene and Information Overload of a Modern Teacher of Supplementary Education].
8. Popova, A. A. (2025). Emocional'noe vygoranie pedagogov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya [Emotional Burnout of Teachers in the Context of Digitalization of Education]. Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept".
9. Protective factors against technostress in secondary school teachers. (2025). Scientific Reports, 15, Article 35554.
10. Puchkova, E. B. (2026) Cifrovoe vygoranie kak novaya professional'naya destrukciya specialistov sistemy obrazovaniya [Digital Burnout as a New Professional Destruction of Specialists in the Education System]. In Doklad na II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Iskusstvennyj intellekt i cifrovye resursy v obrazovanii i nauke". MPGU.
11. Rivkin, D. L. (2025). Emocional'noe vygoranie prepodavatelej v cifrovuyu epohu: organizacionnye i individual'nye

mery profilaktiki [Emotional Burnout of Teachers in the Digital Age: Organizational and Individual Preventive Measures]. Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept", (5).

12. Uchitel' ne dolzhen byt' na svyazi kruglosutochno: v Gosdume predlozhili ustanovit' razumnye vremennye granicy [A Teacher Should Not Be Available Around the Clock: The State Duma Proposed Setting Reasonable Time Limits]. (2025, August 20). Uchitel'skaya Gazeta.
13. Vodop'yanova, N. E., & Starchenkova, E. S. (2008). Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention] (2nd ed.). Piter.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.71.42.010**

Формирование чувства взрослости подростков в условиях цифровой образовательной среды

Одияк Евгения Вячеславовна

Аспирант, старший преподаватель,
Кафедра общей психологии и истории психологии факультета психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
630126, Российская Федерация, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28;
e-mail: janefeer@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования чувства взрослости у современных подростков в условиях цифровой образовательной среды. На основе положений культурно-исторического и деятельностного подходов раскрывается зависимость становления чувства взрослости от характера социальной ситуации развития и содержания деятельности подростка. Показано, что цифровая образовательная среда оказывает неоднозначное влияние на данный процесс, создавая возможности для проявления самостоятельности и субъектной активности, но одновременно усиливая риски формального расширения свободы без принятия ответственности. Обосновано положение о том, что становление подлинного чувства взрослости связано с включением подростка в деятельность, предполагающую осознанный выбор, ответственность, рефлексию и взаимодействие с другими. Сделан вывод о необходимости рассматривать цифровую образовательную среду не только как инструмент обучения, но и как пространство педагогически организованного развития субъектной позиции подростка.

Для цитирования в научных исследованиях

Одияк Е.В. Формирование чувства взрослости подростков в условиях цифровой образовательной среды // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 85-93. DOI: 10.34670/AR.2026.71.42.010

Ключевые слова

Чувство взрослости, подростковый возраст, подросток, социальная ситуация развития, субъектная позиция, субъектность, цифровая образовательная среда, ответственность, осознанный выбор, рефлексия, деятельностный подход, культурно-исторический подход.

Введение

Актуальным для современного времени является процесс цифровой трансформации среды, а именно изменение форм и условий социализации, формирования личности подростка [Гинзбург, 1996]. Период полового созревания становится психологически сложным временем из-за необходимости параллельно осваивать новые социальные роли, развивать автономию, приспосабливаться к динамике социальной жизни. Критерием личностного развития подростка выступает чувство взрослости – показатель готовности к ответственности, способности к самостоятельным решениям и понимание своей субъектности [Божович, 2008]. В психолого-педагогической области чувство взрослости определено как главное новообразование подросткового периода; оно характеризует особенности поведенческих реакций, отношение к себе и склонности к взаимодействию со сверстниками [Эльконин, 2001]. Цифровая среда вносит изменения в механизм становления субъектности, характеризующиеся увеличением выборности, виртуальностью коммуникации и трансформацией способов педагогического взаимодействия. Все это требует глубокого научно обоснованного рассмотрения проблемы становления субъективности и определения факторов успешного развития чувства взрослости.

Литературный анализ

Проблемой становления чувства взрослости в отечественной и зарубежной психологии развития является проблема ее сущности, так как она характеризует качественные трансформации самосознания подростка. Чувство взрослости – основное психологическое новообразование подросткового возраста (переход от детско-зависимого статуса на субъектный, социальный и личностный статус). Первую попытку концептуализации понятия «взрослость», применительно к развитию личности, мы можем найти у философов. Для них это было становление рассудка, ответственности. Позже И. Кант определяет взросление через выхождение из статуса «самоинициируемой несамостоятельности», близкое к идее современной субъектности – осознанной способности действовать самостоятельно. Отечественная психология представила большое количество исследований по проблеме формирования чувства взрослости, одним из основополагающих в данном ключе является труд Л. С. Выготского [Выготский, 2005], он исследовал проблему развития личности через призму социального взаимодействия человека с обществом. В рамках культурно-исторического за счет интериоризации общественных норм, требований и способов деятельности взрослых людей как раз и возникает первичное ощущение взрослой позиции. Подросток становится субъектом социума. Идея развития Выготского была продолжена Д. Б. Элькониным, он определил чувство взрослости как главное новообразование подросткового периода. Чувство взрослости по Эльконину – это желание подростка почувствовать себя равным с взрослым человеком; потребность в независимости; пересмотр своей социальной роли. Взрослость же рассматривается им не с точки зрения физиологии или юридической стороны, а через призму личного опыта человека [Выготский, 2005].

В современных работах (А. Г. Асмолов, Е. А. Сергиенко, И. С. Кон) отмечается многокомпонентная структура чувства взрослости. Для структуризации мы в работе определяли следующие компоненты новообралования – когнитивный, эмоционально-оценочный, коммуникативно-поведенческий и рефлексивный [Асмолов, 2010]. Отсутствие сформированности любого компонента ведет к неполноценной или частичной оценке своей взрослости [Сергиенко, 2013].

Актуальность проблемы развития чувства взрослости особенно очевидна при переходе к цифровому формату образования. Подростки сегодня живут во множестве онлайн-социальных пространств, где стираются линии разграничения детского и взрослого поведения [Кон, 1989]. В результате возникает конфликт растущих потребностей в самостоятельности и несформированного отношения к своим действиям. В условиях цифрового образования механизмы перехода от детской к взрослой позиции могут быть усилены или ослаблены, в зависимости от формы организации педагогического взаимодействия. Отметим, что в цифровой среде у подростка создается эффект взросления через формальные признаки независимости – доступ к информации, возможность общения, отбор материала. При этом отсутствие системного психолого-педагогического сопровождения способствует появлению псевдовзрослого статуса – статус с декларацией независимости без реального чувства ответственности и ценности. В трудах современных авторов акцент делается на необходимости смены парадигмы – переходить от контролирующего стиля общения со школьником-подростком к партнерскому сопровождению при условии уважения его субъектности [Осин, 2010]. Только в ситуации доверия и развития возможно развитие реального чувства взрослости.

При рассмотрении психолог-педагогического обеспечения личностного развития подростка важна категория конструктивной личности. Конструктивная личность – это по мнению К. И. Воробьевой интегральное психологическое образование, позволяющее человеку занять активную субъектную позицию; принимать решения сознательно; осуществлять самоконтроль и нести ответственность за свои поступки. Конструктивность личности – это способность к построению отношений со средой через рациональный выбор, рефлексию; без этого не может быть ни ассертивности, ни взрослости. Указанные особенности особенно важны для подростка, ведь в данный период чувство взрослости становится внутренним ориентиром, включающий отношение к самостоятельности, ответственности, социальной роли [Воробьёва, Покальчук, 2024].

На основании рассмотренных выше теорий мы можем сказать, что чувство взрослости представляет собой многоступенчатый, многомерный феномен с когнитивным, эмоционально ценностным, поведенческим и рефлексивным компонентами. Цифровая образовательная среда – специфический вид социальной среды, обеспечивающий возможность доступа подростку к различным информационно-коммуникационным ресурсам, каналам коммуникации и образованию. Во-первых, это дает ему свободу проявлять себя, выбирать себе направление развития и заниматься проектными работами; во вторую очередь развивает его автономию и субъектность. В то же время в цифровой среде формируется фальшивое ощущение взрослости – внешние маркеры свободы и самостоятельности без реальных обязательств. В таких обстоятельствах особую актуальность приобретает педагогическое сопровождение для осмысления подростком своего цифрового опыта, а также развитие у него реального чувства взрослости. При правильной организации педагогической работы цифровая образовательная среда становится средством развития личности - развивает чувство ответственности, рефлексивное мышление, социальную зрелость.

Материалы и методы

Проведено эмпирическое изучение среди школьников 14–17 лет. В исследовании приняли участие 50 подростков. Предметом исследования являлось определение уровня развития чувства взрослости у учащихся, обучающихся в электронном учебном пространстве. Методика – метод анкетирования и последующий опрос подростков в группах. В исследовании был использован следующая анкета (табл. 1):

Таблица 1 — Анкета для диагностики чувства взрослости у подростков

Оцените степень своего согласия с каждым утверждением по шкале от 0 до 4, где:
0 — полностью не согласен(на);
1 — скорее не согласен(на);
2 — затрудняюсь ответить;
3 — скорее согласен(на);
4 — полностью согласен(на).

		0	1	2	3	4
Когнитивный компонент чувства взрослости (представления о взрослости, ответственности, самостоятельности)	Я понимаю, какие качества отличают взрослого человека от ребёнка.					
	Я считаю, что взрослость связана не только с возрастом, но и с ответственностью за свои поступки.					
	Я осознаю, что мои решения могут иметь долгосрочные последствия.					
	Я понимаю, какие обязанности должен выполнять взрослый человек.					
	Я могу объяснить, в чём заключается моя личная ответственность в учебной деятельности.					
	Я понимаю, какие качества отличают взрослого человека от ребёнка.					
Эмоционально-оценочный компонент (переживание собственной значимости, стремление к признанию)	Мне важно, чтобы взрослые воспринимали меня как достаточно самостоятельного человека.					
	Я испытываю удовлетворение, когда мне доверяют серьёзные задания.					
	Я чувствую себя увереннее, когда могу принимать решения самостоятельно.					
	Мне важно ощущать себя значимым участником общего дела (учёбы, проекта, группы).					
	Мне важно, чтобы взрослые воспринимали меня как достаточно самостоятельного человека.					
	Я испытываю удовлетворение, когда мне доверяют серьёзные задания.					
	Я переживаю разочарование, если меня не воспринимают всерьёз.					
Коммуникативно-поведенческий компонент (самостоятельность, инициативность, ответственность)	Я стараюсь самостоятельно организовывать свою учебную деятельность.					
	Я выполняю задания вовремя, даже если за этим никто не следит.					
	В цифровой образовательной среде я умею распределять своё время.					
	Я готов(а) нести ответственность за допущенные ошибки.					
	Я проявляю инициативу при выполнении учебных или внеучебных заданий.					
	Я стараюсь самостоятельно организовывать свою учебную деятельность.					
Рефлексивный компонент(осмысление опыта, самооценка взрослости)	Я анализирую свои поступки и делаю выводы на будущее.					
	Я задумываюсь о том, насколько мои действия соответствуют образу взрослого человека.					
	Я могу признать, что был(а) неправ(а), и попытаться исправить ситуацию.					
	Я понимаю, какие стороны своей личности мне нужно развивать, чтобы стать более взрослым.					
	Я считаю себя человеком, который постепенно становится взрослым.					

Подсчёт и интерпретация результатов. Максимальное количество баллов — 100. Уровни сформированности чувства взрослости:

– 0–49 баллов — низкий уровень

– 50–74 балла — средний уровень

– 75–100 баллов — высокий уровень

В соответствии с полученными количественными показателями были выделены три уровня сформированности чувства взрослости: низкий (0–49 баллов), средний (50–74 балла) и высокий (75–100 баллов). Обработка данных осуществлялась с использованием методов количественного и качественного анализа.

Результаты

Показателями принадлежности к тому или иному уровню являлись степень развития самостоятельности, ответственности, рефлективности, готовности принимать решения и осознание своей социальной роли. При первичном анализе данных нами было установлено наличие среднего уровня сформированности чувства взрослости у большинства подростков. На этом уровне отмечено 57% испытуемых. На низком уровне – у 38% подростков; на высоком уровне сформированность чувства взрослости показали только 25% исследуемых нами подростков. Данное соотношение показывает, что большинство подростков находятся в состоянии переходности - они перестали считать себя детьми, но при этом еще не полностью осознали свою позицию взрослого человека. Также отмечается низкая степень развития чувства взрослости - высокая зависимость от чужого мнения, отсутствие внутренней позиции по отношению к себе как взрослому; слабое развитие рефлексии. Подросток рассматривает независимость лишь в теоретическом плане – без учета ответственности за свои действия и контроль над собой. У четверти опрошенных высокий уровень чувства взрослости выражается через стабильную субъектность, умение самостоятельно строить свою деятельность, понимать границы себя как личности и брать на себя ответственность за все сделанное. У них наблюдается развитее восприятие цифрового образовательного пространства, применение возможностей этого пространства для развития самого себя (а не просто развлекаться).

Обсуждение

После проведения анкетирования, нами проведен качественный анализ полученных данных с помощью групповой беседы с подростками, распределенных в группы по уровню развития чувства взрослости. Определены смысловые характеристики переживания взрослости у подростков разного уровня ее сформированности. У подростков низкого уровня чувство взрослости чаще всего ассоциируется с формальными характеристиками (возрастом, социальным положением, финансовой самостоятельностью) без внутренней трансформации личности. У респондентов среднего уровня выраженности чувства взрослости наблюдается противоречивое восприятие своей взрослой идентичности. Во-первых, стремление к самостоятельности и независимости; во-вторых, тревожность за свои силы, желание переложить часть ответственности на плечи взрослых при возникновении проблемных ситуаций. Именно эта категория подростков является более всего восприимчивой к формам педагогической работы и может являться объектом коррекционной деятельности. Подростки со

значимым уровнем развитости чувства взрослости обладают ярко выраженными ценностными ориентациями, рефлексируют свои поступки и осознают свою субъектность. У них отмечается умение в оценочном плане рассудить о своих же действиях, а также оценить воздействие цифрового пространства на себя. Цифровая среда выступает у таких подростков источником знаний, развития личности, профориентации.

Наибольший интерес при проведении данного исследования был вызван изучением роли ЦОС для развития субъектности подростка. Результаты показывают, что ЦОС как таковая не обеспечивает развитие субъектности подростков, а напротив – в отсутствие педагогического сопровождения формирует псевдо-субъектность (формальную взрослость). Подросткам со сниженным чувством взрослости свойственно задействовать цифровую среду для получения информации по принципу наименьшего сопротивления - без активных поисков, решения сложных задач и принятия ответственности за результат. Подростки с высоким уровнем сформированности чувства взрослости имеют выбор цифровых средств коммуникации, которые расширяют возможности образования и общения. Следовательно, на основании результатов проведенного нами исследования можно сделать вывод, что целостное формирование чувства взрослости в подростковом возрасте происходит при создании специальных психолого-педагогических условий. Среда цифрового образования становится условием становления субъектности у подростка только тогда, когда она интегрирована в развивающуюся систему отношений с взрослым человеком, как отмечают сами подростки.

Результаты диагностики могут использоваться не только для определения выраженности отдельных характеристик чувства взрослости, но и для проектирования индивидуальных и групповых направлений развивающей работы. В качестве основного принципа предлагается переход от выявления дефицитов к созданию ситуаций, в которых подросток получает возможность самостоятельно выбирать, действовать и осмысливать последствия собственных решений. В соответствии с данным принципом может быть реализован трехэтапный цикл: «осознанный выбор — ответственное действие — рефлексия» (табл. 2).

Таблица 2 — Результат диагностики, педагогическая задача, деятельность

Выявленная особенность	Что важно развивать	Возможная форма работы
Затруднения в понимании признаков взрослости	Осмысление содержания взрослости	Дискуссия «Что значит быть взрослым?»
Зависимость выбора от мнения окружающих	Самостоятельность и осознанный выбор	Кейсы с несколькими вариантами решения
Избегание ответственности	Ответственное отношение к последствиям выбора	Проект с персональной зоной ответственности
Трудности в планировании	Самоорганизация и саморегуляция	«Мой план на неделю» с последующей рефлексией
Неспособность признавать ошибки	Рефлексия	Разбор ситуаций «Что произошло и что я могу изменить?»
Трудности в отстаивании позиции	Коммуникативная самостоятельность	Дебаты, ролевые игры, переговорные ситуации
Ориентация преимущественно на немедленное вознаграждение	Целеполагание и произвольная регуляция	Проект «Цель на месяц»
Формальное стремление к независимости	Связь свободы и ответственности	Кейс «Мне разрешили — значит, я могу?»

Выявленная особенность	Что важно развивать	Возможная форма работы
Недостаточная рефлексия собственных поступков	Самоанализ	Рефлексивный дневник
Низкая готовность к самостоятельной деятельности	Субъектная позиция	Индивидуальный или групповой социально значимый проект

Заключение

Результаты исследования соответствуют теоретическим принципам культурно-исторической концепции, а также деятельностного подхода. Формирование чувства взрослости зависит от особенностей социально -исторических условий развития личности. На этот процесс сильно воздействует цифровая образовательная среда - она усиливает как положительные, так и отрицательные стороны. Через ответы респондентов определено, что взрослость возникает не из-за увеличения объема свободных действий, а через вовлечение их в социально значимую работу с элементами самоконтроля, самооценки и сознательного решения задач.

Выделенные результаты исследования свидетельствуют об определении чувства взрослости как основного новообразования в подростковом возрасте и проявление субъектности личности. Процесс формирования чувства взрослости имеет многогранный характер, зависит от совокупности психологических и социо-педагогических условий. Цифровая образовательная среда - важный фактор этого процесса и нуждается в организации психолого- педагогической поддержки. Результаты исследования показали важность создания и использования тренингов по развитию ответственности, самостоятельности и самоконтроля у подростков.

Библиография

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2010. 448 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
3. Воробьёва К.И., Покальчук Е.В. Конструктивность личности как компонент ассертивности // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. № 3.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение подростков. М.: Педагогика, 1996. 160 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
8. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2014. 940 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
10. Осин Е.Н. Неопределённость как психологический конструкт: диагностика и развитие толерантности к неопределённости // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 2. С. 65–78.
11. Сергиенко Е.А. Субъектность как основа психологического развития личности // Психология развития. 2013. № 1. С. 3–15.
12. Столин В.В., Пантилеев С.Р. Самоотношение личности. М.: МГУ, 1988. 245 с.
13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
14. Эльконин Д.Б. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2001. 460 с.
15. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604 p.
16. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. New York: W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
17. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9. No. 5. P. 1–6.
18. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation // American Psychologist. 2000. Vol. 55. No. 1. P. 68–78.
19. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41. No. 2. P. 64–70.

Formation of the Sense of Adulthood in Adolescents in the Conditions of the Digital Educational Environment

Evgeniya V. Odiyak

Postgraduate Student, Senior Lecturer,
Department of General Psychology
and History of Psychology, Faculty of Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
630126, 28, Vilyuyskaya str., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: janefeer@mail.ru

Abstract

The article examines the problem of the formation of the sense of adulthood in modern adolescents in the conditions of the digital educational environment. Based on the provisions of the cultural-historical and activity-based approaches, the dependence of the formation of the sense of adulthood on the nature of the social situation of development and the content of the adolescent's activity is revealed. It is shown that the digital educational environment has an ambiguous influence on this process, creating opportunities for the manifestation of independence and subjective activity, but at the same time increasing the risks of a formal expansion of freedom without the assumption of responsibility. The position is substantiated that the formation of a genuine sense of adulthood is connected with the inclusion of the adolescent in an activity that presupposes conscious choice, responsibility, reflection, and interaction with others. A conclusion is drawn on the necessity of considering the digital educational environment not only as a tool of learning, but also as a space of pedagogically organized development of the adolescent's subjective position.

For citation

Odiyak E.V. (2026) Formirovanie chuvstva vzroslosti podrostkov v usloviyakh tsifrovoy obrazovatel'noy sredy [Formation of the Sense of Adulthood in Adolescents in the Conditions of the Digital Educational Environment]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 85-93. DOI: 10.34670/AR.2026.71.42.010

Keywords

Sense of adulthood, adolescence, adolescent, social situation of development, subjective position, subjectivity, digital educational environment, responsibility, conscious choice, reflection, activity-based approach, cultural-historical approach.

References

1. Asmolov, A. G. (2010). Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka [Psychology of Personality: A Cultural-Historical Understanding of Human Development]. Smysl.
2. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.
3. Bozhovich, L. I. (2008). Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and Its Formation in Childhood]. Piter.
4. Davydov, V. V. (1996). Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of Developmental Learning]. INTOR.

5. El'konin, D. B. (1989). Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected Psychological Works]. Pedagogika.
6. El'konin, D. B. (2001). Psihologiya razvitiya cheloveka [Psychology of Human Development]. Aspekt Press.
7. Erikson, E. (1968). Identity: Youth and crisis. W. W. Norton & Company.
8. Ginzburg, M. R. (1996). Lichnostnoe samoopredelenie podrostkov [Personal Self-Determination of Adolescents]. Pedagogika.
9. Kon, I. S. (1989). Psihologiya rannej yunosti [Psychology of Early Youth]. Prosveshchenie.
10. Krajg, G., & Bokum, D. (2014). Psihologiya razvitiya [Psychology of Development]. Piter.
11. Leont'ev, A. N. (1977). Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Politizdat.
12. Osin, E. N. (2010). Neopredelyonnost' kak psihologicheskij konstrukt: diagnostika i razvitie tolerantnosti k neopredelyonnosti [Uncertainty as a Psychological Construct: Diagnostics and Development of Tolerance to Uncertainty]. Psihologicheskij zhurnal, 31(2), 65–78.
13. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–6.
14. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. American Psychologist, 55(1), 68–78.
15. Sergienko, E. A. (2013). Sub"ektnost' kak osnova psihologicheskogo razvitiya lichnosti [Subjectivity as the Basis of Psychological Development of Personality]. Psihologiya razvitiya, (1), 3–15.
16. Stolin, V. V., & Pantileev, S. R. (1988). Samootnoshenie lichnosti [Self-Attitude of the Personality]. Moscow State University.
17. Vorob'yova, K. I., & Pokal'chuk, E. V. (2024). Konstruktivnost' lichnosti kak komponent assertivnosti [Constructiveness of Personality as a Component of Assertiveness]. Mir nauki. Pedagogika i psihologiya, (3).
18. Vygotskij, L. S. (2005). Psihologiya razvitiya cheloveka [The Psychology of Human Development]. Smysl; Eksmo.
19. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. Theory Into Practice, 41(2), 64–70.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 316.6 **DOI: 10.34670/AR.2026.98.48.011**

Региональные аспекты гендерной социализации отцовства в студенческой среде

Курбанова Лида Увайсовна

Доктор социологических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики,
Чеченский государственный педагогический университет,
364031, Российская Федерация, Грозный, ул. Киевская, 33;
e-mail: medna59@mail.ru

Тагирова Раиса Абдуллаевна

Кандидат психологических наук, доцент,
кафедра педагогики,
Чеченский государственный педагогический университет,
364031, Российская Федерация, Грозный, ул. Киевская, 33;
e-mail: raisa.tagirova.1971@mail.ru

Виситаева Ирсана Зандыевна

Кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры педагогики,
Чеченский государственный педагогический университет,
364031, Российская Федерация, Грозный, ул. Киевская, 33;
e-mail: irsana.visitayeva@mail.ru

Сулумов Саламбек Хаитович

Кандидат географических наук, доцент,
заведующий кафедрой менеджмента,
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова,
364093, Российская Федерация, Грозный, ул. Асланбека Шерипова, 32;
e-mail: salambek.sulumov@mail.ru

Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) по проведению прикладных научных исследований «Гендерная социализация семьи как социального института сквозь призму психологической готовности к отцовству в юношеском возрасте» –124031800059-1

Аннотация

Наряду с общими проблемами, характерными для российской семьи, национальные регионы испытывают в вопросах гендерной социализации молодёжи дополнительные сложности, обусловленные этническим и религиозным контекстом. Мы имеем дело с

усиливающимся запросом на традиционные нормы и практики, где возрождение исламского фактора и реконструкция адатного права по-новому поставили вопрос о роли отца в семье, его правах и обязанностях по отношению к детям, о его возможности адаптироваться в современных процессах. Вновь актуализируется воспитательный модус семейных практик и механизмов формирования этнических и религиозных ценностных стратегий социализации отцовства в семье. Цель исследования — анализ специфики гендерной социализации студенческой молодёжи чеченского общества в условиях реконструкции многих этнических норм и религиозных практик, а также определение ключевых позиций воспитательных стратегий в образовательной среде, включающих как региональное своеобразие, так и эгалитарные модели межпоколенческих коммуникаций. Методология и методы. Теоретические рамки исследования составили концепции культурологического подхода, предусматривающие традицию как устоявшийся порядок в поведении, мышлении и действиях, который передаётся от поколения к поколению. Результаты тренинга и упражнений были дополнены анализом исследовательских практик по северокавказскому региону (2023), глубинными интервью и психологическими тестами среди отцов семейств (2024). Результаты и научная новизна. Анализ исследований показал, что в воспитательных моделях отцовства доминирующее предпочтение по-прежнему отдаётся архетипу отца, принятому в чеченской традиции. Ислам, по мнению респондентов, отвечает на все вопросы детско-родительских отношений и воспринимается как базовый фактор психологической стабильности семьи. Выявлено, что респондентами собственная семья часто рассматривается как отправная точка дальнейшей модели будущей семьи. Практическая значимость. Результаты исследования могут быть полезны образовательным учреждениям, региональным психологам, социальным работникам, родителям и всем, кто связан с проблемой социализации института родительства.

Для цитирования в научных исследованиях

Курбанова Л.У., Тагирова Р.А., Виситаева И.З., Сулумов С.Х. Региональные аспекты гендерной социализации отцовства в студенческой среде // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 94-109. DOI: 10.34670/AR.2026.98.48.011

Ключевые слова

Социокультурный контекст, чеченская семья, студенческая среда, гендерная социализация, институт отцовства, психологическая готовность к отцовству, межпоколенческая коммуникация.

ведение

Исследования института отцовства и его ролевых практик стали предметом пристального внимания гуманитарного сообщества как ответ на гендерную трансформацию структурных связей семьи, ломки ее устоявшего порядка. Эти процессы сопровождаются вариативностью типов семей, доминированием семей с одним родителем, размыванием механизмов трансляции межпоколенческого опыта. Российская семья испытывает на себе прессинг меняющегося мира в трех измерениях. С одной стороны, она трансформируется под влиянием комплекса исторических, культурных, социально-политических, экономических, идеологических

факторов глобального мира [Kurbanova; Malysheva, 2024]. С другой стороны, исследователи отмечают смену ролевых поведенческих практик, в которых ослаблены границы маскулинности и феминности, меняются эталоны мужественности и женственности [Бабич, 2008]. С третьей стороны, эти процессы несут на себе «родимые пятна» переходного периода от советского типа семьи к воспроизводству традиционных скреп нормативной этики традиционной культуры и религиозной идентичности [Борисенко, 2018]. Мы имеем дело с усиливающимся запросом на традиционные нормы и ролевые практики в обществах, где возрождение исламского фактора и реконструкция адатного права по-новому поставили вопрос о роли отца в семье, его правах и обязанностях по отношению к детям, о его возможности адаптироваться в современных процессах.

Рассмотренные нами механизмы ценностных стратегий в северокавказских обществах [Kurbanova; Malysheva, 2024] подтвердили сложность и нелинейность их преломления в конкретных семьях. Влияние родителя на ребенка в контексте значимости прежних аксиологических практик стало меняться: запросы взрослых сыновей стали вариативнее. Усиление исламской традиции в регионе сопровождается все большим проникновением практик современной культуры и смешение этих трендов создает некий «микс» поведенческих установок в семье, в детско-родительских отношениях. Концептуализация процессов, происходящих в регионе еще требуют своего теоретического осмысления, но можно согласиться с Оливье Руа, и трактовать эти изменения не как реисламизацию, не как возврат к обществу модерна, это скорее попытка «исламизировать модерн» [Руа, 2018].

Но пока мы видим, что функционирование семьи в северокавказском обществе происходит в условиях сложного переплетения трех процессов, наметившихся за последние 20 лет: 1) в виде глобальных информационных трендов, создающих возможность вариативности родительских практик в семье, отличных от традиционных; 2) одновременное усиление исламского теологического сегмента в этих обществах, 3) реанимация традиционных адатных норм и установок. Эти процессы определяют специфику оценки и возможные механизмы трансляции ролевых практик как родителей детям, так и в оценках детей воспитательной роли отца в их жизни. Можно утверждать, что гендерная социализация чеченской молодежи происходит через одновременное усвоение множественных ценностных систем, которые требуют высокого уровня когнитивной гибкости в способности к ситуативному переключению между различными нормативными кодами.

Цель исследования – выявить региональную специфику формирования психологической готовности чеченских студентов к отцовству на фоне усиления одновременно двух разновекторных трендов: усиления этнического и религиозного контекста в обществе и распространения практик эгалитарной культуры.

Рабочая гипотеза заключается в возможности через психолого-педагогические тренинги выявить общую стратегию ценностей в формировании установок на ответственное отцовство в чеченской молодежи. Актуальность данного вопроса обусловлена отсутствием региональных исследований, в которых бы нашли отражение социально-психологическое самочувствие семьи и ее воспитательных возможностей в контексте полоролевой социализации отцовства.

Обзор литературы

Сложность проблемы отцовства и ее значимость как для семьи, так и для социума обусловлена всплеском в последние десятилетия научного интереса к проблемам отцовства. В

связи с этим на сегодняшний день психология отцовства – одна из наиболее перспективных и динамично развивающихся областей в гендерной психологии и социализации. При этом проблема отцовства как психологического феномена в настоящее время рассматривается в науке с двух позиций: первая – как родительство применительно к ребенку, вторая – как часть личностной сферы мужчины-отца. Наличие двух подходов отмечено в работах Т.А. Гурко, которая обращает внимание на существование двух аспектов отцовства, в частности, автор акцентирует внимание на существование двух терминов в англоязычной литературе, сущностные нагрузки которых обозначают разные смыслы: «parenthood» – это родительство как институт, а термин «parenting» – родитель как ролевая функция [Pya, 2018]. Нам представляется, что между этими подходами больше смысловых совпадений, чем различий: институт отцовства, встроенный в общественное сознание, определяет и функциональные обязанности родителя по отношению к ребенку. Особенности представлений об отцовстве определяются структурой ценностных ориентаций [Гурко, 1999], которые составляют социальную ткань культуры.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили выводы П. Коуэн и коллег (Cowanetal., 1993) [Cowan et al., 1993]. Авторы, анализируя результаты зарубежных исследований, направленных на выявление психологических или индивидуальных особенностей, влияющих на характер и представления о роли отца в воспитании ребенка, утверждали, что различия определяются в большей степени культурными факторами, чем индивидуальными характеристиками. Культурный контекст, утверждают авторы, предусматривает традицию как устоявшийся порядок в поведении, мышлении и действиях, который передаётся от поколения к поколению [Долгих; Захарова, 2018]. Межпоколенческий опыт ролевых практик отцовства является отправной моделью и имеет амбивалентный характер: может служить как примером воспроизводства модели, так и играть роль компенсаторного фактора в будущей семье. Молодые отцы не хотят повторять недостатки своей родительской семьи. Другим исследователем, определившим теоретические рамки данной работы, стал современный социальный психолог Кеннет Дж. Гергена. В работе «Социальная конструкция в контексте», опубликованной в 2016 году [Кеннет, 201, с.146], автор предлагает в рамках социальной психологии использовать конструктивистский метод, который принципиально по-новому помогает взглянуть на многие проблемы социальной реальности, возникающие при взаимодействии людей: гендерных, поколенческих, этнических т.д. Психолог настаивает на необходимости рассматривать все явления социальной реальности в контексте. Именно контекст определяет в анализе взаимодействия и коммуникации внутренние «настройки индивида»: насколько личность эмоционально нагружена, с какой целью хочет выдать желаемое за действительное, каков язык описания реальности, какой уровень доверия при взаимодействии с ней? Анализ качественных исследований, тренингов, упражнений, проведенных с молодыми людьми, по мнению Борисенко Ю., можно отнести к ключевым направлениям работы по подготовке к отцовству, они дают долговременный эффект [Борисенко, 2019]. Интервью, тесты, анкеты позволяют учитывать два вида дискурса: реалистический и конструктивистский. Реалистический дискурс – это язык взаимного доверия, он способствует порядку и предсказуемости [[Кеннет, 2016]. Отец, объясняя сыну роль мужчины в семье, апеллирует понятиями «ответственность», «забота», «обязанность», «кормить семью», «быть хозяином в семье». Сыну, выросшему в парадигме такой аксиоматики, понятен язык взаимодействия и коммуникации. При этом реалистический дискурс функционирует как язык контроля, он ограничивает область возможностей, способствует

формальному порядку вещей и консервирует их. Конструктивистский дискурс функционирует наоборот: «он является освобождающим агентом, который бросает вызов само собой разумеющемуся и отрывает новые пути восприятия и действия» [[Кеннет, 2016]. Однако он ставит под сомнение правомерность драгоценных традиций в практике сложной координации воспитательных практик между двумя поколениями отцов и детей.

При анализе социальных трансформаций межпоколенческие отношения далеко не всегда становятся отдельным предметом изучения. Но именно в условиях турбулентности идет слом коммуникативных рычагов влияния отцов на детей. Анализ литературы [Spitzer, 1973] по проблеме межпоколенческого конфликта позволяет выделить два типа конфликтов: 1) межпоколенческий конфликт, связанный со стадиями *жизненного цикла*; 2) межпоколенческий конфликт, связанный с *межпоколенческим разрывом*. В контексте нашей проблемы нас интересует вторая модель конфликта, когда в результате социальных сдвигов (усиление ислама и архаичных форм адатов) опыт отцов, выросших при социалистической идеологии, оказывается нерелевантным для молодежи, возникает ценностный разрыв. Молодые значительно лучше знают доктрины ислама, его обрядовую сторону, чем родители. Глубина и масштабность социального слома, обесценивание норм советского поколения, к которому принадлежали отцы, рождает у части современной молодежи запрос на принципиально новые стратегии, ценности и смыслы в сочетании с протестом против хаотичного и несправедливого мира, созданного старшими [Стародубровская, 2019]. Именно несовпадение с «некоторыми ценностями» отцы называли причиной сложной коммуникации со взрослыми сыновьями, но в основу проблемы склонны были ставить, наряду с «советским воспитанием», традиционные нормы адатов, которым часть молодежи следует не так последовательно, как нормам шариата. Рельефно это проявляется в несовпадении нормативных практик адатов и шариата в семейно-брачных отношениях [Kurbanova et al., 2019]. Бытующее мнение, что в регионе шариатизация и адаты представляют доминирующую тенденцию в замене светского закона исследователи не разделяют. Правовой полиюридизм имеет гораздо более мягкую силу, а шариат и обычное право так и не составили серьезной конкуренции светскому праву [Ярлыкапов, 2014, с. 373]. «Значимость традиций несомненна, но Н. Луман, определяя сущность коммуникации, считал, что коммуникация – это единство информации, общения и понимания. При этом социолог подчеркивал, что в коммуникации также важно, «что не говорят, когда что-то говорят» [Луман, 2011, с. 39].

В традиции воспитания северокавказских народов сохранился обычай *избегания* – это система норм поведения, основанная на взаимном уважении, которая проявляется в сдержанности и соблюдении дистанции между родственниками: отцом и детьми, мужем и женой, зятем и родственниками жены, невесткой и родственниками мужа. Этот обычай включает в себя невербальные табу (например, не касаться старших) и вербальные (запрет называть имена некоторых родственников, использование прозвищ вместо имен). Это также проявляется в сдержанном поведении мужчины в присутствии родственников жены [Кудусова, www…].

В контексте анализа нашей проблемы региональной специфики гендерного социализации, в размывании обычая «избегания» в контексте «отец – сын» отцы видят проблему разрушения авторитета института отца в чеченском обществе, а в более широкой объяснительной модели рассматривают процесс как кризис этнической идентичности.

Культура представляет собой систему воззрений, смыслообразований, норм, этических принципов, встроенных в сознание общества и уже поэтому передающихся в поколениях.

Процесс не имеет гомогенного характера. Коллективные мнения могут отличаться от врожденных и индивидуальных характеристик отдельной личности, но в целом, будучи «социальным атомом», личность так или иначе транслирует свою групповую принадлежность, тем самым демонстрируя идентичность к группе, к коллективу, к нации. Исследователи склонны предполагать, что ключевые, базовые позиции в культуре, рано усвоенные индивидом, мало подвержены изменениям: во-первых, для изменения базовых элементов необходимо массированное воздействие, и, во-вторых, – самые сокровенные ценности для личности становятся самоцелью, и отречение от них рождает неуверенность и неосознанные страхи [Иноземцев, 1999]. При этом нужно учитывать, что изменение ценностей – это смена поколений, в жизни которых сменилось смысловое наполнение нормативного ядра вчерашних убеждений. Несомненно, эти процессы нашли отражение в социализации ролевых практик отцовства в семьях и наметили проблемные узлы в части формирования переосмысленной и находящейся на этапе адаптации новой этики воспитания в условиях нового времени.

Так называемые традиционные или локальные общества, где архетипическим нормам продолжают отдавать значительное предпочтение и в повседневной практике, и на вербальном уровне, являются иллюстрацией такого вывода.

Материалы и методы

Анализу гендерной социализации отцовства в студенческой среде сквозь призму региональной специфики такого непростого региона, как Чеченская Республика, было посвящено экспериментальное исследование. Были поведены тренинг и упражнения среди студенческих групп 3 – 4 курсов двух вузов Чеченской Республики: Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова (ЧГУ) и Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ) среди гуманитарных факультетов **(**института филологии, истории и права, физико-математического факультета), государственно-муниципального управления (специальность «менеджмент»).

Время проведения: сентябрь – октябрь 2025 года. Результаты тренинга и упражнений были дополнены исследовательскими практиками по северокавказскому региону (2023), глубинными интервью и психологическими тестами среди отцов семейств (2024). Сбор данных предусматривал: психологический тренинг «Я – идеальный отец, Я – реальный отец», в котором участвовали студенты 3 – 4 курсов (n=127). Гендерный состав: 75 юношей, 52 девушки двух вузов республики: ЧГУ и ЧГПИ. Два теста – упражнения: 1) «Письмо отцу» Ф. Кафки (n=52), гендерный состав – юноши; 2). «Что значит быть сыном» (n=80). Выборка – юноши. Средний возраст – 21 год. Всего в исследовании участвовали 209 студентов. Время проведения тренинга и тестов-упражнений: сентябрь – октябрь 2025 года. Дополнительным экспериментальным материалом послужили глубинные интервью среди отцов семейств (n=20), проведенных осенью 2024 года, а также включенное наблюдение в рамках преподавания дисциплин «Гендерология и феминология», «Семьеведение», «Социальная психология».

Методика «Я – идеальный отец», «Я – реальный отец» [Овчарова; Дегтярева, www…]

Тесты упражнения «Письмо отцу» Ф. Кафки и «Что значит быть сыном?» были разработаны авторским коллективом, включали упражнения, вопросы, обсуждение.

Респондентам необходимо было:

– дать свое представление о ценностных категориях отцовства;

– раскрыть предпочтительные стили воспитания (*авторитарный, авторитетный,*

либеральный, попустительский);

– сформулировать готовность/ не готовность к трансляции отцовской модели воспитания в отношении к своему будущему сыну.

Обработка текстов, ответов на вопросы, упражнений и группировка совокупности всех исследовательских практик, проведенных в регионе за 2024 – 2025 годы, позволили выявить общее и особенное в гендерной социализации отцовства в чеченских семьях. Интерпретация сведений была направлена на определение роли и значимости образовательной среды в реализации воспитательных практик отцовства с учетом этнического и религиозного контекста, в котором функционирует чеченская семья.

Результаты исследования и обсуждение

Изучение родительства в психологии и культуре связано с широким набором форм и механизмов его проявления, но среди них можно выделить два доминирующих:

1) влияние, которое оказывают родители на становление личности молодых людей через социокультурные нормативные установки и правила, то есть через трансмиссию культуры в межпоколенческом опыте;

2) значение института родительства для молодых людей.

Методики были нацелены на выявление особенностей института отцовства, определяющихся структурой ценностных ориентаций, встроенных в определенный социокультурный контекст.

1 *Тренинг «Я – идеальный отец», «Я – реальный отец»* предусматривал опросник с набором парных индикаторов, включающих когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Выбор данного тренинга был обусловлен двумя соображениями: во-первых, на основе сопоставительного анализа ценностных, эмоциональных и праксиологических компонентов *идеального отца* с *реальным отцом* студенты могут приобрести рефлексивные навыки построения для себя траектории психологической готовности к отцовству уже в юношеском возрасте; во-вторых, сравнительный анализ ценностных характеристик идеального и реального отца среди юношей и девушек дал бы возможность измерить запрос на *образ отца*, обусловленный гендерной идентичностью респондента. Чеченская воспитательная практика значительно гендерно дифференцирована со взрослыми детьми, и эта модель имеет тенденцию к увеличению с усилением механизмов влияния исламского фактора в регионе.

Задание:

Было предложено разделить бумагу А-4 на две части: справа написать черты идеального образа отца, слева – реального отца. Предлагаемые параметры оценить по 5-балльной шкале, где 1 балл – это низкий показатель параметра, 5 баллов – высокий показатель параметра.

Рабочая гипотеза: Рабочая гипотеза заключалась в том, что молодые люди, уже имеющие представление об идеальном отце через архетип этнической культуры, могли бы сопоставить с ценностными характеристиками реального отца через шкалу оценки. На основе сопоставительного анализа когнитивных, эмоциональных и праксиологических компонентов «идеального отца» с «реальным отцом» можно выявить приоритетные ценности респондента как будущего отца, которые могут стать определяющими в траектории психологической готовности к отцовству. В результатах исследований семейных ценностей региона в 2023 году было обнаружено, что у родителей высокие социальные ожидания в воспитании детей в этике ислама и традициях адатов. Эти два фактора рассматривались родителями как гарантия и

страховка от угроз и рисков «безнравственного влияния запада» [Kurbanova; Malysheva, 2024].

Задача, которую мы ставили, – выявление степени выраженности содержательных компонентов в модели идеального отца и реального отца для понимания уровня психологической готовности к отцовству в юношеском возрасте с учетом социокультурного и религиозного контекста.

Результаты теста:

Анализ отдельных характеристик идеального и реального родителя у респондентов показал, что идеальный родитель должен обладать следующими качествами:

– к*огнитивный компонент*: быть верующим, молиться, сам выполнять то, что требует от детей, доверять детям, быть ответственным, но при этом требовательным, обязательно быть справедливым, при любых обстоятельствах терпеливым, понимающим, информированным;

– э*моциональный компонент*: быть теплым, радостным, добрым, жалеющим, не боящимся признать свою ошибку, позволить себе гордиться своими детьми, должен быть спокойным и уравновешенным;

– *поведенческий компонент*: слушать своих детей, не позволять вмешиваться родственникам в дела семьи, помогать советом, но не решать проблемы вместо взрослых детей, интересоваться миром своих детей, не выделять детей по полу, заботиться о материальном благополучии детей, оценивать объективно своих детей по поступкам, не грубить матери, быть внимательным к ней.

В характеристиках реального родителя предлагалось оценить степень присутствия этих характеристик. При полном совпадении характеристик идеального и реального родителя предлагалось оценить психологическую готовность к отцовству себя как будущего родителя по 5-балльной шкале.

Анализ личностных характеристик идеального и реального родителя у юношей и девушек показал следующую картину: девушек больше устраивает *снисходительный* отец, *внимательный,* юноши допускали *строгость, требовательность* отца. При этом «*способный выслушать мнение своих детей, а не мнение родственников*» – эта позиция обнаружила сходные результаты и у юношей, и у девушек. (72%, 74,5% соответственно). По таким параметрам, как «должен быть справедливым», «всегда понимает» и «внимательный», получены практически одинаковые результаты и с минимальной степенью индивидуальных различий между юношами и девушками, то есть 5 баллов.

Сравнительный анализ представлений об идеальном родителе у юношей и девушек выявил различия по следующим параметрам:

– *когнитивный компонент*: «должен все знать – может чего-то не знать». Юноши уверены, что отец должен быть очень информированным человеком. (79%-5б.). Девушки не столь требовательны к этому компоненту: допускают, что даже идеальный родитель может знать не все (71%-3 б.); «снисходительный – требовательный» – юноши считают, что идеальный отец должен быть требовательным(81%-5б.), тогда как девушки склонны к сохранению в идеальном родителе баланса между требовательностью и снисходительностью (72%);

«уважающий детей-не уважающий детей», здесь запрос на это качество в идеальном родителе одинаково высок, как у юношей, так и у девушек (83% , 86%-5 б.)

– э*моциональный компонент*: «должен интересоваться детьми – может не интересоваться детьми» – по данному параметру и у юношей, и у девушек выраженность полюса «должен интересоваться детьми» максимальна (91%, 93%-5 б), но при этом юноши допускают, что изредка идеальный отец может не интересоваться детьми; девушки считают, что отец *всегда*

должен интересоваться детьми. Следующий индикатор: «должен быть спокойным – может быть раздраженным» – по данной характеристике юноши допускают в идеальном родителе раздражение (71,5%-5 б), но девушки менее снисходительны к этой характеристике (41%) . Параметры «строгий – мягкий» – здесь распределились ответы, согласно классической модели маскулинности и феминности: юноши считают, что идеальный отец чаще должен быть твердым, даже жестким, чем мягким (69,5%-5 б)); «безжалостный – жалеющий» – по данному параметру у юношей были получены результаты, близкие к средним значениям, тогда как у девушек в оценке идеального родителя более выражен полюс «жалеющий», «понимающий», «разрешающий»;

– *поведенческий компонент: «*приказывающий – просящий» – по данному параметру у юношей получены высокие результаты (73%), доминирование *авторитарного,* переходящего в *авторитетный* стиль воспитания, превалирует среди юношей. Девушки считают, что идеальный родитель – это родитель чаще просящий, чем приказывающий; у девушек сильно выражен компонент реагирования на грубость и насилие по отношению к матери. В параметре «насилие – отсутствие насилия» у юношей показатель колеблется около средних величин. Юноши признавали неприемлемость насилия отца, но в реальности считали это допустимым при отдельных обстоятельствах.

Мы внесли в опросник параметры, учитывая контекст практики вторых браков в регионе: «имеющий право на вторую жену» – «не имеющий права на вторую жену». У юношей по этому параметру были средние показатели, тогда как девушки выразили неприемлемость для идеального отца намерения приводить в дом вторую жену.

Таким образом, юноши продолжают наделять идеального родителя классическими мужскими чертами: знающий, требовательный, который может не всегда интересоваться детьми, должен быть спокойным и твердым, не всегда жалеющий, часто приказывающий, жесткий, заботливый, обеспечивающий материально. Все перечисленные параметры оказались самыми высокими по 5-балльной шкале. Это свидетельствует о стойком сохранении именно такой модели в сознании юношей как идеальной и возможной проекцией ее на себя как будущего родителя. Девушки ориентированы на либеральную модель отца из всех предложенных (авторитарный, авторитетный, либеральный, попустительский), юноши предпочитают сочетание моделей авторитарный/ авторитетный.

Изучение реальных характеристик своего родителя у юношей и у девушек позволило получить следующую схожую картину. Юноши и девушки склонны считать, что общественное мнение и мнение близких родственников оказывают на родителя доминирующее влияние. При этом мнение их как детей не всегда учитывается при решении значимых вопросов семьи (выбор профессии, выбор города для учебы, женитьба/ замужество). В этой позиции характеристики юношей и девушек относительно реального отца сходятся. В контексте этих претензий звучат характеристики: «безвольный», внушаемый», «не имеет собственного мнения», «слабохарактерный», «плохо относится к матери», «редко общаемся на жизненные темы», «не признает, что неправ». К этим характеристикам девушки добавили: «считает, что все запрещать – это лучшее воспитание меня», «все время контролирует», «не доверяет мне», «братьям уделяет больше внимания».

В эмоциональном компоненте у реального родителя часто превалирует: «агрессивность, но быстро отходит», «добрый, но может нагрубить».

В поведенческом компоненте сохраняют свою выраженность такие характеристики, как «общаемся, но мне этого мало», «напрягает табуированность в рамках национальной этики

некоторых тем, а хочется обсудить с отцом», «отца интересуют только результаты учебы, а не мой мир».

У юношей различия между представлением о характеристиках идеального и реального компонента коснулись в первую очередь характеристик когнитивного компонента представления о родительских качествах. Юноши допускают, что отцы «не всегда должны интересоваться детьми», «иногда быть безжалостными», «критиковать ребенка». Девушки с этими характеристиками не согласились. Данные анализа еще раз подтверждают, что у юношей превалирует тренд к сохранению условной любви, которую нужно заслужить, тогда как девушки ориентированы на повторение отцом модели материнской безусловной любви.

Тренинг-тест показал, что различий в оценке реального родителя между юношами и девушками не существенны как в представлении об идеальном родителе. Это подтверждают и результаты суммарных показателей, которые свидетельствуют о том, что если в представлении об идеальном родителе различия наблюдаются по 2-м компонентам (эмоциональному и поведенческому), то в оценке реального отца различаются в оценке поведенческого компонента. Это может объясняться, во-первых, наличием существенных гендерных стереотипов у отцов в социализации разнополых взрослых детей; во-вторых, изменением представлений об институте отцовства у современных молодых людей, обусловленных желанием сближения и большего когнитивного, эмоционального и поведенческого контакта с родителем, что может служить существенным ресурсом в формировании психологической мотивации в подготовке себя как будущего родителя.

Другой дополнительной экспериментальной частью были два упражнения-теста. В первом, который мы назвали «Письмо отцу», зачитывалось письмо писателя Ф. Кафки своему отцу. Это письмо немецкого писателя, написанное своему отцу Герману в 1919 году и опубликованное посмертно его другом Максом Бродом. В письме Кафка подробно описывает свои сложные и мучительные отношения с отцом, их конфликты, страхи и чувство собственной никчемности. Трагичность отношения сына к отцу заключается в том, что в письме Франц делает отчаянную, мужественную попытку пригласить отца в свой внутренний мир, объясниться с ним, описать картину своего детства и влияния отца, насколько это возможно, непредвзято. Письмо пронизано страхом, болью, и в то же время чудовищным по силе чувством вины [Мотькин, 2024]. Письмо не дошло до адресата, а сами отношения оставили неизгладимый травматический след в душе писателя.

Знакомство студентов с переживаниями писателя относительно авторитарного стиля воспитания ставило задачу приглашения студентов к критическому осмыслению такого метода воспитания. В наших исследованиях в опросах среди отцов семейств именно *авторитарный* метод в значительной степени рассматривался как эффективный. Доминирующая мысль отцов сводилась к признанию *авторитарного стиля* жестким, но продуктивным средством воспитания сыновей.

В ходе упражнения студенты должны были делиться своими мыслями о стиле общения писателя с сыном. В конце – задание: на листе описать свои эмоции, отношение к такому стилю воспитания, ответить на ряд поставленных в упражнении вопросов. Результаты показали, что две третьих студентов (74%) также разделяют продуктивность *авторитарного стиля* поведения. При этом в письменных ответах в том же тесте – упражнении – допускают возможность более близких и эмоционально доверительных отношений с отцами. То есть, наряду с *авторитарным стилем* воспитания, студенты допускают вариативность иных моделей.

Во втором психологическом упражнении «Что значит быть сыном?» мы взяли реальный кейс из интервью с отцом, в котором неудачная жизнь в отцовской семье отразилась, по мнению респондента, на его собственной сложной судьбе: три брака, дети от трех женщин, не живет ни с одной семьей.

После чтения кейса предусматривалось написание студентами письма своему будущему сыну. Анализ писем показал, что респонденты хотели бы более эмоционально близких отношений со своим будущим сыном: «я хочу, чтобы ты мне доверял», «помни – я к тебе приду на помощь всегда», «будь мужчиной – остальное приложится», «я буду всегда тебе другом». Религия рассматривалась доминирующим фактором в решении всех жизненных проблем: «Ты должен верить в Аллаха, и все будет у тебя хорошо», «Сын, я хочу, чтобы ты вырос в вере, остальное – прощу тебе», «Только Аллах способен дать нам с тобой понимание важности нашей связи».

Третьим этапом упражнения были вопросы:

1. «Хотели бы Вы относиться к своему будущему сыну так, как Ваш отец относится к Вам?»
2. «Что бы Вы хотели в отношениях, сложившихся с Вашим отцом, скорректировать в своей будущей семье?»
3. «Есть ли ситуации в Ваших отношениях с отцом, о которых Вам хотелось бы забыть, Вам за них стыдно, обидно, больно?»

Почти половина опрошенных (47%) подтвердили, что для них «отец является образцом для подражания». Чуть меньше четверти (23%) респондентов выразили мнение, что «есть вещи, которые я не буду повторять в своей собственной семье». Из всей выборки 7 % студентов признались, что у них сложные отношения с отцом, и они не хотели бы повторить их в своей будущей семье.

На вопрос «*Что бы Вы хотели в отношениях, сложившихся с вашим отцом, скорректировать в своей будущей семье*?» значительное число (41%) выразили желание «иметь *более доверительные и близкие отношения со своим будущим сыном*». 29% подчеркнули, что «хотели бы *больше времени проводить с сыном, интересоваться его миром,* а 15 % опрошенных в модели своей будущей семьи написали «хотел бы совсем другие отношения со своим сыном» и только 5 % студентов выразили желание «иметь такие же отношения с сыном, какие у меня с отцом, они меня устраивают».

Третий вопрос «Есть ли ситуации в Ваших отношениях с отцом, о которых Вам хотелось бы забыть, Вам за них стыдно, обидно, больно?». Почти каждый второй опрошенный (49, 2%) ответил, что не помнит такое, но больше четверти студентов (27,4%) выразили сожаление, что есть такие ситуации, остальные проигнорировали вопрос.

Если подвести итоги тренинга по *идеальному и реальному родителю* и результатам двух упражнений, то можно прийти к предварительным выводам, которые, нам представляется, требуют дальнейших исследований.

Молодые люди могут находить в себе ресурсы для собственного развития, следуя образу *идеального отца*, а анализируя *реального отца*, приобретать навыки критического мышления. Также подобный анализ способствует формированию собственных установок, более свободных от общественных стереотипов. Девушки приобретают навыки рефлексии относительно качеств будущего супруга, четче обозначают границы требований к отцам своих будущих детей. Тут хотелось бы отметить, что решение включить девушек в тренинг было продиктовано и спецификой трансляции воспитательной модели чеченской семьи: отец всегда выражает свои намерения не напрямую взрослым детям, а через их мать. Мать часто является звеном в передаче

мотивов, желаний, запретов или разрешений отца в отношении к детям, поэтому привлечение девушек – будущих матерей к участию в тренинге может способствовать лучшему осмыслению механизма формирования гендерной идентичности юноши.

Также нам представляется, что девушки, выстраивая модели *идеального и реального отца*, приобретают навыки критического осмысления своих реальных притязаний к роли отцовства, освобождаясь от завышенных ожиданий от отцов своих будущих детей.

Сравнительный анализ представлений об идеальном родителе у юношей и девушек выявил различия по следующим параметрам: у юношей запрос на когнитивный компонент значительно выше, чем у девушек. Девушки ориентированы на большую эмоциональную близость, эмпатию, теплоту. *Поведенческий* компонент также показал разные приоритеты у юношей и девушек. Юноши допускают в поведении идеального отца *приказы, требования, повелевание*. У девушек больший запрос на *просьбу, на отсутствие агрессии, на доверие со стороны отца, чем на запрет и контроль;* у юношей запрос на *ответственность* отца как ролевой модели подражания.

Анализ исследовательских практик семей по северокавказскому региону (2023), глубинные интервью и психологические тесты среди отцов семейств (2024) выявили, что у отцов завышена тревога и неопределенность в воспитании, обусловленная тенденцией плюрализма поведенческих практик в семье (открытый протест отцу, снижение авторитета отца в семье, влияние «вредных западных стандартов»). По мнению отцов, минимизировать этот процесс возможно реанимацией «строгих, но понятных» отношений отца к сыну, принятых в традициях чеченцев. Сохранение иерархии «отец – сын» как базовой модели воспитательной практики в рамках чеченской традиции этнопедагогики отцами рассматривалось как ответ на вызовы культурной безопасности семьи [Kurbanova; Abdulaeva; Visitaeva, 2024].

По результатам психологических тренингов среди студентов *авторитарный стиль* воспитания, переходящий в *авторитетный,* так же как и отцами, рассматривается как более продуктивный метод. При этом признается, что иногда считают его «жестким». В своих отношениях с будущим сыном допускают вариативность отношений в сторону эмоциональной близости и эгалитарности.

Тесно встраивается в мотивацию сохранения традиционных практик отцовства и активный запрос на укрепление веры в Бога. Неукоснительное соблюдение института родительства по нормам Корана воспринимается отцами и молодыми людьми как условие стабильности семьи, ответственности поколений друг перед другом.

Заключение

Таким образом, смешение трех ценностных парадигм в сознании общества в последние 15 лет: реанимация адатных традиционных морально-этических норм, усиление в обществе институционально легитимных исламских общественных институтов, увеличение и все большее расширение эгалитарных семейных практик в межпоколенческой коммуникации – создают в сознании как отцов, так и молодых людей неустойчивые нормативные практики, в которых отражены разные стили воспитания от *авторитарных и авторитетных до демократических*.

Расширение границ и актуализация в образовательной среде традиционных модусов воспитания, принятых в этнокультурах, увеличивает вариативность воспитательных практик отцовства как института. Образовательные технологии, учитывающие как контекст культуры,

так и вызовы информационного мира, способствуют более эффективному психологическому включению юношей в роль будущих отцов семейств.

Библиография

1. Бабич, И. Л. Духовные ценности и проблемы формирования новой идеологии у народов Северного Кавказа / И. Л. Бабич. – Москва : ИЭА РАН, 2008. – 45 с.
2. Борисенко, Ю. В. Опыт применения психолого-педагогических технологий сопровождения становления психологической готовности к отцовству / Ю. В. Борисенко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2019. – Т. 3, № 21. – С. 674–684.
3. Борисенко, Ю. В. Становление психологической готовности к отцовству: психолого-педагогический контекст и технологии сопровождения : дис. ... д-ра психол. наук / Ю. В. Борисенко. – Кемерово, 2018. – 538 с.
4. Гурко, Т. А. Феномен современного отцовства / Т. А. Гурко // Мужчина и женщина: меняющиеся роли и образы : материалы III Международной конференции по гендерным исследованиям, 14–16 октября 1997 г. – Москва : Институт этнологии и антропологии РАН, 1999. – С. 216–222.
5. Долгих, А. Г. Содержание и степень гармоничности представлений о материнстве и отцовстве в юношеском возрасте / А. Г. Долгих, Е. И. Захарова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2018. – № 2. – С. 89–99.
6. Иноземцев, В. Л. (ред.). Новая постиндустриальная волна на Западе : антология / под ред. В. Л. Иноземцева. – Москва : Academia, 1999. – 640 с.
7. Кеннет, Дж. Г. Социальная конструкция в контексте / Дж. Г. Кеннет. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2016. – 326 с.
8. Кудусова, Ф. И. Обычаи избегания и табуирования имён / Ф. И. Кудусова. – URL: https://ghalghay.com/tag/ф-и-кудусова/
9. Луман, Н. Общество общества. Общество как социальная система / Н. Луман. – Москва : Логос, 2011. – 639 с.
10. Мерзлякова, С. В. Взаимосвязь представлений студентов об отцовстве с их полом, возрастом и структурой ценностных ориентаций / С. В. Мерзлякова, М. Г. Голубева, Н. В. Бибарсова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 8. – С. 162–188.
11. Мотькин, Р. «Письмо отцу» Франца Кафки. О страхе и бессилии / Р. Мотькин. – URL: https://www.b17.ru/article/pismo_otcu_franca_kaffki/
12. Овчарова, Р. В. Методика представления об идеальном родителе / Р. В. Овчарова, Ю. А. Дегтярева. – URL: https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-predstavleniya-ob-idealnom-roditele-r-v-ovcharova-yu-a-degtyareva
13. Руа, О. Глобализированный ислам: в поисках новой уммы / О. Руа. – Москва : Фонд Марджани, 2018. – 338 с.
14. Стародубровская, И. В. Межпоколенческие отношения и социальные трансформации на примере Северного Кавказа / И. В. Стародубровская // Социология власти. – 2019. – Т. 31, № 1. – С. 92–113.
15. Ярлыкапов, А. Адат, шариат и российское право / А. Ярлыкапов // Ислам в мультикультурном мире: мусульманские движения и механизмы воспроизводства идеологии ислама в современном информационном пространстве : сборник трудов конференции, 14–17 ноября 2013 г. – Казань : Казан. ун-т, 2014. – С. 367–377.
16. Cowan, P. A. Mothers, fathers, sons, and daughters: Gender differences in family formation and parenting style / P. A. Cowan, C. P. Cowan, P. K. Kerig // Family, self and society: Toward a new agenda for family research / ed. by P. A. Cowan [et al.]. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 1993. – P. 165–195.
17. Kurbanova, L. U. Father's role practices as a reflection of psychological readiness for paternity in the contemporary Chechen family / L. U. Kurbanova, E. S. Abdulaeva, I. Z. Visitaeva // Edelweiss Applied Science and Technology. – 2024. – Vol. 8, No. 6. – P. 8648–8657.
18. Kurbanova, L. U. Legal pluralism in regard of marriage and family relations in society / L. U. Kurbanova, S. N. Sulumov, Z. Umarova, M. Betilmerzaeva, T. Tsebieva // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. – 2019. – Vol. LXXVI. – P. 251.
19. Kurbanova, L. U. Estrategias de valor de las familias del Cáucaso Norte en condiciones de inestabilidad sociopsicológica de la sociedad / L. U. Kurbanova, E. M. Malysheva // Interacción y Perspectiva Revista de Trabajo Social. – 2024. – Vol. 14, No. 3.
20. Spitzer, A. B. The Historical Problem of Generations / A. B. Spitzer // The American Historical Review. – 1973. – Vol. 78, No. 5. – P. 1353–1385.

Regional Aspects of Gender Socialization of Fatherhood in the Student Environment

Lida U. Kurbanova

Doctor of Sociology, Associate Professor,
Professor of the Department of Pedagogy,
Chechen State Pedagogical University,
364031, 33, Kievskaya str., Grozny, Russian Federation;
e-mail: medna59@mail.ru

Raisa A. Tagirova

PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Pedagogy,
Chechen State Pedagogical University,
364031, 33, Kievskaya str., Grozny, Russian Federation;
e-mail: raisa.tagirova.1971@mail.ru

Irsana Z. Visitaeva

PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer of the Department of Pedagogy,
Chechen State Pedagogical University,
364031, 33, Kievskaya str., Grozny, Russian Federation;
e-mail: irsana.visitayeva@mail.ru

Salambek Kh. Sulumov

PhD in Geography, Associate Professor,
Head of the Department of Management,
Chechen State University named after A.A. Kadyrov,
364093, 32, Aslanbeka Sheripova str., Grozny, Russian Federation;
e-mail: salambek.sulumov@mail.ru

Abstract

Along with the general problems characteristic of the Russian family, national regions experience additional difficulties in matters of gender socialization of youth, conditioned by the ethnic and religious context. We are dealing with an intensifying demand for traditional norms and practices, where the revival of the Islamic factor and the reconstruction of adat law have raised anew the question of the father's role in the family, his rights and duties in relation to children, and his ability to adapt in modern processes. The educational modus of family practices and the mechanisms of forming ethnic and religious value strategies for the socialization of fatherhood in the family is being updated again. The objective of the study is to analyze the specifics of gender socialization of student youth in Chechen society under the conditions of the reconstruction of many ethnic norms

and religious practices, as well as to determine the key positions of educational strategies in the educational environment, including both regional distinctiveness and egalitarian models of intergenerational communication. Methodology and methods. The theoretical framework of the study was formed by the concepts of the culturological approach, which envisage tradition as an established order in behavior, thinking, and actions that is transmitted from generation to generation. The results of the training and exercises were supplemented by an analysis of research practices in the North Caucasus region (2023), in-depth interviews, and psychological tests among fathers of families (2024). Results and scientific novelty. The analysis of studies has shown that in the educational models of fatherhood, the dominant preference is still given to the archetype of the father accepted in Chechen tradition. Islam, according to the respondents, answers all questions of child-parent relations and is perceived as a basic factor of the psychological stability of the family. It was revealed that the respondents often consider their own family as the starting point for the further model of their future family. Practical significance. The results of the study may be useful to educational institutions, regional psychologists, social workers, parents, and all those connected with the problem of socialization of the institution of parenthood.

For citation

Kurbanova L.U., Tagirova R.A., Visitaeva I.Z., Sulumov S.Kh. (2026) Regional'nye aspekty gendernoy sotsializatsii ottsovstva v studencheskoy srede [Regional Aspects of Gender Socialization of Fatherhood in the Student Environment]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 94-109. DOI: 10.34670/AR.2026.98.48.011рф

Keywords

Sociocultural context, Chechen family, student environment, gender socialization, institution of fatherhood, psychological readiness for fatherhood, intergenerational communication.

References

1. Babich, I. L. (2008). *Dukhovnye tsennosti i problemy formirovaniya novoy ideologii u narodov Severnogo Kavkaza* [Spiritual values and problems of forming a new ideology among the peoples of the North Caucasus]. IEA RAN.
2. Borisenko, Yu. V. (2018). *Stanovlenie psikhologicheskoy gotovnosti k ottsovstvu: psikhologo-pedagogicheskiy kontekst i tekhnologii soprovozhdeniya* [Formation of psychological readiness for fatherhood: Psychological and pedagogical context and support technologies] (Doctor of Psychology dissertation). Kemerovo.
3. Borisenko, Yu. V. (2019). Opyt primeneniya psikhologo-pedagogicheskikh tekhnologiy soprovozhdeniya stanovleniya psikhologicheskoy gotovnosti k ottsovstvu [Experience in applying psychological and pedagogical technologies to support the development of psychological readiness for fatherhood]. *Vestnik Kemerovskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, 3(21), 674–684. https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-4-125-131
4. Cowan, P. A., Cowan, C. P., & Kerig, P. K. (1993). Mothers, fathers, sons, and daughters: Gender differences in family formation and parenting style. In P. A. Cowan et al. (Eds.), *Family, self and society: Toward a new agenda for family research* (pp. 165–195). Erlbaum.
5. Dolgikh, A. G., & Zakharova, E. I. (2018). Soderzhanie i stepen garmonichnosti predstavleniy o materinstve i ottsovstve v yunosheskom vozraste [The content and degree of harmony of concepts of motherhood and fatherhood in adolescence]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, (2), 89–99.
6. Gurko, T. A. (1999). Fenomen sovremennogo ottsovstva [The phenomenon of modern fatherhood]. In *Muzhchina i zhenshchina: menyayushchiesya roli i obrazy* [Man and woman: Changing roles and images] (pp. 216–222). Institut Etnologii i Antropologii RAN.
7. Inozemtsev, V. L. (Ed.). (1999). *Novaya postindustrialnaya volna na Zapade: antologiya* [The new post-industrial wave in the West: An anthology]. Academia.
8. Kenneth, J. G. (2016). *Sotsialnaya konstruktsiya v kontekste* [Social construction in context]. Gumanitarny Tsentr.
9. Kudusova, F. I. *Obychai izbeganiya i tabuirovaniya imen* [Customs of avoiding and tabooing names].

https://ghalghay.com/tag/ф-и-кудусова/
10. Kurbanova, L. U., Abdulaeva, E. S., & Visitaeva, I. Z. (2024). Father's role practices as a reflection of psychological readiness for paternity in the contemporary Chechen family. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), 8648–8657. https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.3853
11. Kurbanova, L. U., & Malysheva, E. M. (2024). Estrategias de valor de las familias del Cáucaso Norte en condiciones de inestabilidad sociopsicológica de la sociedad. *Interacción y Perspectiva Revista de Trabajo Social*, 14(3).
12. Kurbanova, L. U., Sulumov, S. N., Umarova, Z., Betilmerzaeva, M., & Tsebieva, T. (2019). Legal pluralism in regard of marriage and family relations in society. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, LXXVI, 251. https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.04.251
13. Luhmann, N. (2011). *Obshchestvo obshchestva. Obshchestvo kak sotsialnaya sistema* [Society of society. Society as a social system]. Logos.
14. Merzlyakova, S. V., Golubeva, M. G., & Bibarsova, N. V. (2020). Vzaimosvyaz predstavleniy studentov ob ottsovstve s ikh polom, vozrastom i strukturoy tsennostnykh orientatsiy [The relationship between students' ideas about fatherhood and their gender, age, and structure of value orientations]. *Obrazovanie i Nauka*, 22(8), 162–188. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-162-188
15. Motkin, R. *"Pismo ottsu" Frantsa Kafki. O strakhe i bessilii* ["Letter to Father" by Franz Kafka. About fear and powerlessness]. https://www.b17.ru/article/pismo_otcu_franca_kaffki/
16. Ovcharova, R. V., & Degtyareva, Yu. A. *Metodika predstavleniya ob idealnom roditele* [Methodology for imagining the ideal parent]. https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-predstavleniya-ob-idealnom-roditele-r-v-ovcharova-yu-a-degtyareva
17. Rua, O. (2018). *Globalizirovannyy islam: v poiskakh novoy ummy* [Globalized Islam: In search of a new ummah]. Fond Marjani.
18. Spitzer, A. B. (1973). The historical problem of generations. *The American Historical Review*, 78(5), 1353–1385.
19. Starodubrovskaya, I. V. (2019). Mezhpokolencheskie otnosheniya i sotsialnye transformatsii na primere Severnogo Kavkaza [Intergenerational relations and social transformations: The case of the North Caucasus]. *Sotsiologiya Vlasti*, 31(1), 92–113. https://doi.org/10.22394/2074-0492-2019-1-92-11
20. Yarlykapov, A. (2014). Adat, shariat i rossiyskoe pravo [Adat, Sharia, and Russian law]. In *Islam v multikulturnom mire: musulmanskie dvizheniya i mekhanizmy vosproizvodstva ideologii islama v sovremennom informatsionnom prostranstve* [Islam in a multicultural world: Muslim movements and mechanisms of reproduction of Islamic ideology in the modern information space] (pp. 367–377). Kazan University.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.21.43.012**

Психолого-педагогические функции наставничества в организации взаимодействия наставника и наставляемого в непрерывном педагогическом образовании

Ганпанцурова Ольга Борисовна

Кандидат психологических наук, доцент,
кафедра практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
630126, Российская Федерация, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28;
e-mail: olgana74@mail.ru

Старцева Светлана Леонидовна

Старший преподаватель,
кафедра практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
630126, Российская Федерация, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28;
e-mail: gsl2001@yandex.ru

Гречухина Анна Алексеевна

Старший преподаватель,
кафедра практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
630126, Российская Федерация, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28;
e-mail: gaa76@mail.ru

Аннотация

В условиях стремительного развития современных образовательных технологий трансформируются требования к профессиональной подготовке педагогов, педагогов-психологов. В статье рассматриваются психолого-педагогические функции наставника как один из блоков в функциональной карте наставника в непрерывном педагогическом образовании. А само непрерывное наставничество — как многоуровневый процесс профориентации, профессионализации и постоянного совершенствования профессиональных компетенций педагогов и педагогов-психологов. Произведён теоретический анализ значения функций наставника как связующего звена каждого образовательного уровня.

Для цитирования в научных исследованиях

Ганпанцурова О.Б., Старцева С.Л., Гречухина А.А. Психолого-педагогические функции наставничества в организации взаимодействия наставника и наставляемого в непрерывном педагогическом образовании // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 110-118. DOI: 10.34670/AR.2026.21.43.012

Ключевые слова

Наставничество, наставляемый, непрерывное обучение, психолого-педагогические функции, профессиональный стандарт, педагогическое образование, профессиональная деятельность, функциональная карта наставника.

Введение

Актуальность исследуемой проблематики продиктована возрастающей ролью наставничества в непрерывном педагогическом образовании. Под непрерывным педагогическим образованием подразумевается «образование через всю жизнь», принципы которого изложены в европейской концепции lifelong learning [Colardyn, Bjornavold, 2004]. Данная концепция не имеет авторства, она возникла в середине прошлого века, продиктованная идеями ЮНЕСКО, как ответ на глобальные вызовы технического прогресса, в связи с противоречием действительности традиционной линейной модели жизни.

Обучение в детстве, профессионализация в юности и активная трудовая деятельность в статичной квалификации, когда знания, умения, и навыки, полученные в вузе, эксплуатируются в вертикальной карьерной траектории до момента достижения пенсионного возраста. Концепция Lifelong learning постулирует поступательный процесс обучения в течение всей жизни как в формальных образовательных учреждениях, так и непосредственно на рабочем месте, и за их пределами. Непрерывное педагогическое образование, исходя и принципов подхода концепции Lifelong learning – это многоуровневый процесс постоянного совершенствования профессиональных компетенций, добровольного и осознанного поиска знаний для личного развития будущего и функционирующего учителя.

Уровень допрофессиональный: профориентация и профессиональный отбор учащихся в психолого-педагогические классы.

Уровень профессионализации: обучение в колледже или вузе.

Уровень адаптационный/постдипломный: адаптация к профессиональной деятельности, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, и пр.

Уровень практико-ориентированный: создает авторские методические разработки, участие в профессиональных конкурсах, конференциях, трансляция собственного опыта и пр. [Colardyn, Bjornavold, 2004].

Идея значимости наставничества, заключается в том, что оно выступает связующим звеном в системе «выбор-адаптация-совершенство-трансляция» на каждом уровне непрерывного педагогического образования. Таким образом, посредством наставничества, создается экосистема поддержки, которая обеспечивает профессиональную жизнеспособность как каждого отдельного сотрудника, так и всей профессиональной образовательной среды.

Повышение качества непрерывного педагогического образования посредством организации взаимодействия наставника и наставляемого возможно только при реализации психолого-педагогических функций наставничества, которые в свою очередь, нуждаются в уточнении их концептуально-теоретических основ.

Основная часть

На сегодняшний момент единый утвержденный на федеральном уровне профессиональный стандарт «Наставник» пребывает в статусе проекта. Над проектом активно работает

Минпросвещение России, Российская академия образования. Далее возникает потребность разработки профессионального стандарта для различных видов деятельности. Это проект единого, сквозного, универсального для разных отраслей профстандарта. Соответственно, общие требования к функциям и компетенциям наставника, будут распространятся и на наставников в сфере образования.

Разработка требований к функциям и компетенциям наставника именно для наставника в системе непрерывного педагогического образования необходима по ряду объективных причин. Одна из причин, это необходимость оценки и мониторинга деятельности наставника в системе «психолого-педагогические классы – колледж/вуз – адаптация к деятельности в школе – профессиональное становление – профессионал\эксперт». Требования к функциям наставника и его компетентностный профиль на каждом этапе профессионализации позволят вне зависимости от образовательной организации, региона, выстроить эффективное взаимодействие наставника и наставляемого. Без единого разработанного компетентностного профиля и функций деятельность наставника субъективна. Также актуальная причина разработки функций для наставников в непрерывном педагогическом образовании – это необходимость превратить стихийную передачу опыта, в технологический процесс, что позволит нивелировать проблему «кадрового голода» в школах.

Сопровождение и построение индивидуальной траектории в профессиональной ориентации школьников, которые видят себя как молодых специалистов в сфере образования, это основа для подготовки уникальных специалистов. Реализуя наставничество в педагогических классах, а также в общей системе профориентации школьников возможна продуктивная самореализация на самых ранних этапах вхождения в профессию «образовательного поля», через студенческие проекты и стартапы. А творческие «пробы пера», детерминированные мотивацией продуктивной педагогической или психолого-педагогической деятельности, будут способствовать «закреплению» в студенчестве, а затем и в профессии талантливых специалистов.

Психолого-педагогические функции наставничества в организации взаимодействия наставника и наставляемого в непрерывном педагогическом образовании становятся предикторами эффективности процесса наставления. Методологическая проблема заключается в отсутствии единого континуума для понимания и обозначения данных функций, а также четкого определения таких дефиниций как: «функции наставника в образовании», «психолого-педагогические функции наставника в образовании», «социальные функции наставника в образовании». А для реализации персонализации образования, что в современных реалиях представляется максимально эффективным подходом к трансформации педагогической среды, а в частности качественная организация взаимодействия наставника и наставляемого в непрерывном педагогическом образовании возможна при конкретизации концепта «психолого-педагогические функции наставника в сфере образования».

Для персонализации образования как в целом, так и, в рамках педагогической профессионализации, в сегодняшних реалиях складываются оптимальные условия: по всей стране создаются педклассы, внедряются системы наставничества, создаются инновационные площадки на базе Российской академии образования и пр. Вот что по данному поводу констатирует известный российский учёный Э. Ф. Зеер, с соавторами: «В настоящий момент для персонализации образования появились полноценные возможности, что обусловлено интенсивным развитием цифрового образовательного пространства, дающего веер альтернатив обучающемуся (выбор уровня сложности, быстрая обратная связь, корректировка

индивидуального режима обучения и др.); обогащением неформальной и информальной, межвузовской образовательной среды (тематические конкурсы и конференции, образовательные платформы, развитие института наставничества), усилением практической составляющей подготовки. Появился специфический термин – педагогический стартап как форма обучения, при которой студент реализует собственные индивидуальные проекты полного жизненного цикла, разработанные в процессе командной деятельности разнопрофильных специалистов (авторские курсы, оцифрованные коррекционно-развивающие программы, мультимедийные игры и др.). Эти предпосылки составляют основу персонализации образования» [Зеер, Крежевских, 2022].

Концепция развития наставничества в Российской Федерации [Концепция развития наставничества в РФ, 2023] на период до 2030 года определяет:

– цель, задачи и формы наставничества;
– наставничество в молодежном и детско-взрослом коллективе;
– наставничество в сфере труда;
– иные виды наставничества.

А также формулирует риски реализации настоящей Концепции, среди которых обозначено нечеткое распределение функционала наставников в организациях и (или) на предприятиях, что в свою очередь определяет актуальную научную потребность формирования методологической базы для определения функций наставничества.

Теоретический анализ научных публикаций

Целью данного исследования является описание психолого-педагогического «блока» функций в системе функциональных обязанностей наставника в образовательной среде, на основе уже имеющихся научных представлений. А также выделение других функциональных «блоков», необходимых для организации взаимодействия наставника и наставляемого в непрерывном педагогическом образовании. Помимо психолого-педагогического блока, функции наставничества в непрерывном педагогическом образовании необходимо группировать по вектору их влияния на процесс взаимодействия наставника и наставляемого.

В данном исследовании использован общенаучный метод теоретического анализа научных публикаций по проблеме наставничества для осуществления научного синтеза концептуальных положений о функциях наставничества. С конкретизацией и разделением на психолого-педагогические и социальные и другие блоки функций в системе наставничества в непрерывном педагогическом образовании.

Таким образом, исследовательский вопрос, поднятый в данной статье, заключается в следующем: какие функции наставника определяются в научном сообществе? Какие из функций можно отнести к психолого-педагогическому «блоку»?

Ключевая проблема систематизации функций наставничества обусловлена методологическим противоречием, характерным для теории и практики наставничества. В психолого-педагогическом аспекте, согласно концепции А. Н. Леонтьева [Леонтьев, 2020], наставничество является видом деятельности, должно характеризоваться наличием структуры, а в технолого-педагогическом аспекте наставничество – процесс слабо алгоритмизированный, практически стохастический, в значительной степени зависящий от индивидуальных характеристик субъектов и динамичности контекста наставничества.

Несмотря на признание наставничества как неотъемлемого инструмента для

профессиональной деятельности, существуют сложности в четком определении категорий функций в организации взаимодействия наставника и наставляемого. В научных публикациях, как правило, представлен перечень возможных функций, осуществляемых наставником. Такие авторы, как Т.В. Иванова [Иванова, 2020], А.Н. Кузнецов [Кузнецов, 2023], Т.Ю. Осипова [Осипова, 2015] в своих работах выделяют следующие функции: образовательная, адаптационная, координационная, диагностическая, управленческая, методическая, конкретно-обучающая, мобилизационная, акмеологическая, поддерживающая, диагностико-коррекционная, развивающая и др. Не менее актуальна поддержка наставника в цифровой среде, Е.А. Гараева к функциям цифрового наставника относит: раскрытие личностного и профессионального потенциала студентов; формирование информационно-коммуникационных умений студентов; передача студентам знаний и опыта в процессе обучения в дистанционном режиме в рамках онлайн-курсов; проведение индивидуальных и групповых консультаций для студентов в режиме видео-конференц-связи [Гараева, 2024]. Содержательное описание перечисленных функций позволяет объединить их в единый психолого-педагогический блок.

Опираясь на мнение таких авторов, исследователей данной проблематики, как С.Я. Батышева (академик РАО, основоположник профессиональной педагогики в СССР), С.Г. Вершиловского (доктор педагогических наук), Е.А. Дудиной (кандидат педагогических наук), И.В. Круглова (кандидат педагогических наук), а также теоретический анализ современных научных источников определяется необходимость выделения отдельного блока психолого-педагогических функций, что предельно актуально в непрерывном педагогическом образовании.

Одна из основных идей непрерывного педагогического образования заключается в том, что повышение качества психолого-педагогического сопровождения обучающихся для всех этапах подготовки, профессионализации и адаптации к профессиональной среде, должно инициировать повышение мотивированности обучающихся к учебной, профессиональной и самообразовательной деятельности. А также мотивированность к непрерывному профессиональному и личностному росту педагогических работников.

В представленной таблице (Таблица 1) функционал наставника предлагается перевести из научно-абстрактного в практико-ориентированный формат, то есть представить перечень психолого-педагогических функций, которые согласуются с ответами на вопросы: «Чему научить?» (автоматизированные навыки, инструкции, технологии работы и пр.), и «Как поддержать?» (эмоциональный интеллект, мотивация, адаптация, преодоление кризисов и пр.). На основе этого смыслового разделения вычерчивается блок именно психолого-педагогического функционала, и далее возможно рассмотрение в данной логике остальных блоков функциональной матрицы наставника, например, социальные функции.

Таблица 1 – Рабочая модель блока психолого-педагогических функций наставника

Научные подходы	**Психолого-педагогические функции наставника**	
	«Чему научить?»	**«Как поддержать?»**
Технологический подход (профориентация, профессионализация, обучение на рабочем месте)	**Трансляционная:** передача пошаговых алгоритмов, инструкций и регламентов, конкретных действий и трудовых актов. **Профессионально-техническая:** демонстрация работы с инструментами, программами или методиками.	**Адаптационная**: снижение уровня тревожности в первые недели работы. **Мотивационная**: поддержка интереса к задачам через похвалу за первые успехи.

Научные подходы	Психолого-педагогические функции наставника	
	«Чему научить?»	«Как поддержать?»
Деятельностный подход (практикоориентированное развитие)	**Обучающая**: разбор практических кейсов, исправление технических ошибок, первые профессиональные пробы. **Контролирующая**: проверка качества выполненной работы.	**Развивающая**: стимулирование самостоятельности, помощь в преодолении страха перед ошибками. **Рефлексивная**: обучение анализу своих действий и эмоций после неудач.
Гуманистический подход (личностно-ориентированный)	**Экспертная**: консультирование по сложным профессиональным вопросам. **Навигационная**: помощь в выстраивании траектории профессионального роста и узкой специализации.	**Психотерапевтическая**: профилактика выгорания, снятие синдрома «самозванца». **Фасилитационная**: создание безопасной атмосферы для открытого диалога.
Социологический подход (интеграция в профессиональную среду, в социум в целом)	**Нормативная**: разъяснение негласных правил и стандартов качества в коллективе.	**Медиативная**: помощь в бесконфликтном вхождении в команду, защита от стресса.

Обсуждая таблицу, отметим, что функциональное многообразие в наставничестве должно основываться на основе различных научных педагогических подходов, а основанием для определения именно психолого-педагогических функций наставника является действия последнего относительно подопечного, сообразно ответам на вопросы: «Чему научить?» и «Как поддержать?», с учётом его возраста, уровня подготовки, мотивированности и личностных особенностей.

Выводы

В результате проведенного теоретического анализа научных источников, по обсуждаемой проблематике, представляется возможным сформулировать следующие выводы. Несмотря на то, что институт наставничества имеет глубокие исторические корни на сегодняшний день существует методологическая неопределенность функциональной структуры профессиональной деятельности наставников, особенно в прикладных аспектах, то есть в различных сферах деятельности. При этом ряд авторов, изучающие данный вопрос, четко определяют перечень функций, не разделяя их на разные блоки (группы функций), другие исследователи, объединяют функции и задачи [Жаворонко, Ниязова, 2022], или определяют функции наставника исходя из его роли [Гайдамашко, Перевозкина, 2025]. Данное положение обуславливает актуальность разработки и выделения не только отдельного функционального психолого-педагогического блока, а также целостной функциональный карты с обозначением блоков, которые раскрывают функции деятельности наставника в разных профессиональных средах. Также существует научный вызов для разработки единой функциональной карты наставника, когда функции могут быть реализованы независимо от того в какой социально-производственной системе осуществляется сопровождение наставляемого.

Согласно статье 351.8 Трудового кодекса Российской Федерации (особенности регулирования труда наставников) ФЗ № 197 с 1 марта 2025 года официально закреплено наставничество как дополнительную оплачиваемую работу. Соответственно функции наставника должны быть прописаны в трудовом договоре или дополнительном соглашении. С учетом этого единые требования фиксируют позицию наставника, делают её прозрачной, понятной и определенной. Возможно предположить, что такие современные тенденции

приведут к повышению интереса, статуса и престижа к профессиональной деятельности наставника в системе непрерывного педагогического образования.

Библиография

1. Гайдамашко, И. В. Роли наставника в зависимости от личностных особенностей наставляемого в образовании / И. В. Гайдамашко, Ю. М. Перевозкина // СМАЛЬТА. – 2025. – № 3. – С. 7–39.
2. Гараева, Е. А. Цифровой наставник как ролевая позиция современного педагога высшей школы в цифровой образовательной среде / Е. А. Гараева // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра : материалы VII Международной научной конференции, посвящённой развитию университетского образования в России : в 2 т. – Санкт-Петербург, 2024. – С. 156–161.
3. Жаворонко, Е. С. Формирование функциональных ролей будущего педагога в цифровой образовательной среде / Е. С. Жаворонко, А. А. Ниязова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 4. – С. 79–94.
4. Зеер, Э. Ф. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования / Э. Ф. Зеер, О. В. Крежевских // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 4. – С. 11–39.
5. Иванова, Т. В. Анализ зарубежных практик наставничества и их применимость в условиях российского высшего образования / Т. В. Иванова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 6. – С. 45–67.
6. Концепция развития наставничества в РФ (одобрена Президиумом РАО 29.06.2023). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_505733/7a3456c64640e63eb30710ac191a81ffa0e6b313/
7. Кузнецов, А. Н. Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа её регламентации / А. Н. Кузнецов // Психолого-педагогический поиск. – 2023. – № 3 (67). – С. 16–25.
8. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев ; под ред. и с предисл. Д. А. Леонтьева. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2020. – 526 с.
9. Осипова, Т. Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества / Т. Ю. Осипова // Концепт. – 2015. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnye-vektory-pedagogicheskogo-nastavnichestva
10. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 29.12.2025, с изм. от 06.02.2026). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/bd6d94a038b1f4918343ec0c601a0c04a702ee28/
11. Colardyn, D. Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States / D. Colardyn, J. Bjornavold // European Journal of Education. – 2004. – Vol. 39, No. 1. – P. 69–89.

Psychological and Pedagogical Functions of Mentoring in Organizing the Interaction Between Mentor and Mentee in Continuous Pedagogical Education

Ol'ga B. Ganpantsurova

PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Practical and Special Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
630126, 28, Vilyuyskaya str., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: olgana74@mail.ru

Svetlana L. Startseva

Senior Lecturer,
Department of Practical and Special Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
630126, 28, Vilyuyskaya str., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: gsl2001@yandex.ru

Anna A. Grechukhina

Senior Lecturer,
Department of Practical and Special Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
630126, 28, Vilyuyskaya str., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: gaa76@mail.ru

Abstract

In the context of the rapid development of modern educational technologies, the requirements for the professional training of teachers and educational psychologists are being transformed. The article examines the psychological and pedagogical functions of a mentor as one of the blocks in the functional map of a mentor in continuous pedagogical education. Continuous mentoring itself is viewed as a multilevel process of career guidance, professionalization, and constant improvement of the professional competencies of teachers and educational psychologists. A theoretical analysis of the significance of the mentor's functions as a connecting link at each educational level has been carried out.

For citation

Ganpantsurova O.B., Startseva S.L., Grechukhina A.A. (2026) Psikhologo-pedagogicheskie funktsii nastavnichestva v organizatsii vzaimodeystviya nastavnika i nastavlyaemogo v nepreryvnom pedagogicheskom obrazovanii [Psychological and Pedagogical Functions of Mentoring in Organizing the Interaction Between Mentor and Mentee in Continuous Pedagogical Education]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 110-118. DOI: 10.34670/AR.2026.21.43.012

Keywords

Mentoring, mentee, continuous education, psychological and pedagogical functions, professional standard, pedagogical education, professional activity, functional map of a mentor.

References

1. Gaydamashko I.V., Perevozkina Yu.M. (2025). Roli nastavnika v zavisimosti ot lichnostnykh osobennostey nastavlyayemogo v obrazovanii [Mentor Roles Depending on the Personal Characteristics of the Mentee in Education]. SMALTA, 3, 7-39.
2. Garaeva E.A. (2024). Tsifrovoy nastavnik kak rolevaya pozitsiya sovremennogo pedagoga vysshey shkoly v tsifrovoy obrazovatel'noy srede [Digital Mentor as a Role Position of a Modern Higher School Teacher in the Digital Educational Environment]. In Gumanitarnyye nauki v sovremennom vuze: vchera, segodnya, zavtra: materialy VII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii [Humanities in the Modern University: Yesterday, Today, Tomorrow: Proceedings of the VII International Scientific Conference] (Vol. 2, pp. 156-161). Sankt-Peterburg.
3. Zhavoronko E.S., Niyazova A.A. (2022). Formirovaniye funktsional'nykh roley budushchego pedagoga v tsifrovoy obrazovatel'noy srede [Formation of Functional Roles of the Future Teacher in the Digital Educational Environment]. Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept", 4, 79-94.
4. Zeer E.F., Krezhevskikh O.V. (2022). Kontseptual'no-teoreticheskiye osnovy personalizirovannogo obrazovaniya [Conceptual and Theoretical Foundations of Personalised Education]. Obrazovaniye i nauka, 24(4), 11-39.
5. Ivanova T.V. (2020). Analiz zarubezhnykh praktik nastavnichestva i ikh primenimost' v usloviyakh rossiyskogo vysshego obrazovaniya [Analysis of Foreign Mentoring Practices and Their Applicability in the Conditions of Russian Higher Education]. Obrazovaniye i nauka, 22(6), 45-67.
6. Kontseptsiya razvitiya nastavnichestva v RF (odobrena Prezidiumom RAO 29.06.2023) [Concept of Mentoring

Development in the Russian Federation (approved by the Presidium of the Russian Academy of Education on 29.06.2023)]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_505733/7a3456c64640e63eb30710ac191a81ffa0e6b313/

7. Kuznetsov A.N. (2023). Aspekty metodologii nastavnicheskoy deyatel'nosti kak nauchnaya osnova yeyo reglamentatsii [Aspects of the Methodology of Mentoring Activity as a Scientific Basis for Its Regulation]. Psikhologo-pedagogicheskiy poisk, 3(67), 16-25.
8. Leontiev A.N. (2020). Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the Development of the Psyche] (5th ed., rev. and suppl.; ed. and with a preface by D.A. Leontiev). Smysl.
9. Osipova T.Yu. (2015). Funktsional'nyye vektory pedagogicheskogo nastavnichestva [Functional Vectors of Pedagogical Mentoring]. Kontsept, 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnye-vektory-pedagogicheskogo-nastavnichestva
10. Trudovoy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 30.12.2001 No. 197-FZ (red. ot 29.12.2025, s izm. ot 06.02.2026) [Labour Code of the Russian Federation of 30.12.2001 No. 197-FZ (as amended on 29.12.2025, with changes of 06.02.2026)]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/bd6d94a038b1f4918343ec0c601a0c04a8/
11. Colardyn D., Bjornavold J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. European Journal of Education, 39(1), 69-89.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9.07 **DOI: 10.34670/AR.2026.68.69.013**

Динамика ценностных ориентаций студентов средних профессиональных образовательных учреждений, обучающихся по специальностям пищевой промышленности и общественного питания

Опетенок Наталья Геннадьевна

Аспирант,
Кемеровский государственный университет,
650000, Российская Федерация, Кемерово, ул. Красная, 6;
e-mail: 79502688179@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению ценностной сферы студентов первого и выпускного (четвёртого) курсов обучения в средних профессиональных образовательных учреждениях (СПО), обучающихся по направлениям, связанным с пищевой промышленностью и общественным питанием. Изложены теоретические подходы к пониманию ценностей в отечественной и зарубежной психологии, выделены их основные характеристики и функции, а также особенности формирования под влиянием культурных и социальных факторов. Особое внимание уделяется актуальности изучения ценностей именно в контексте профессиональной социализации студентов СПО, для которых формирование ценностных ориентиров играет ключевую роль в построении профессиональной идентичности и личностном развитии. Выполнено исследование, направленное на выявление и сравнение ценностных приоритетов студентов первого и четвёртого курсов с использованием адаптированной методики Р. Инглхарта в модификации М.С. Яницкого. Исследование демонстрирует динамику ценностных ориентаций в процессе обучения, показывая, что с возрастом и профессиональной подготовкой студенты смещают приоритеты с личных и базовых ценностей на социальные и материальные. Материалы и методы: поставленная цель определила следующие исследовательские задачи: первая — теоретический анализ научной литературы, вторая — эмпирическое исследование ценностных ориентаций студентов СПО. В качестве диагностического инструментария применялась адаптированная методика Р. Инглхарта в модификации М.С. Яницкого, направленная на изучение структуры ценностных ориентаций личности в условиях изменяющейся социокультурной среды. В рамках исследования опросник был дополнен профессионально ориентированными ценностями, отражающими специфику подготовки специалистов пищевой промышленности и общественного питания: профессионализмом, креативностью, эстетикой и красотой. В отличие от исходного варианта методики, респондентам предлагалось ранжировать полный перечень ценностей по степени субъективной значимости, что позволило определить иерархию ценностных ориентаций и выявить выраженность адаптационных, социализационных, индивидуализационных и профессиональных ценностей. Результаты исследования: в исследовании приняли участие 299 студентов первого и выпускных курсов учреждения среднего профессионального образования, обучающихся по специальностям, связанным с пищевой промышленностью

и общественным питанием. Анализ ценностных ориентаций проводился с использованием описательной статистики и непараметрического критерия Манна—Уитни. Полученные результаты показали, что на протяжении периода обучения сохраняется общая структура ценностных приоритетов студентов: ведущими остаются ценности адаптации и социализации, связанные с материальной стабильностью, сохранением здоровья и семейным благополучием. Вместе с тем в процессе профессионального обучения выявляется динамика отдельных ценностных ориентаций: у студентов выпускных курсов возрастает значимость материального достатка и профессиональной устойчивости, что отражает приближение к выходу на рынок труда и формирование ориентации на самостоятельность. Статистически значимые различия между группами выявлены по ценностям «отсутствие нужды, материальный достаток» ($p < 0,01$) и «эстетика и красота» ($p < 0,05$). Выпускники в большей степени ориентированы на материальную стабильность, тогда как значимость эстетической составляющей профессиональной деятельности у них снижается. Полученные данные свидетельствуют о трансформации ценностной сферы студентов СПО в процессе профессионального становления: от ориентации на адаптацию и поддержку ближайшего окружения к большей прагматичности и направленности на профессиональную самостоятельность. Заключение: проведённое исследование позволило выявить особенности и динамику ценностных ориентаций студентов СПО в процессе профессионального обучения. Установлено, что в структуре ценностей студентов первого и выпускного курсов сохраняется ведущая роль ценностей адаптации и социализации, связанных с материальной стабильностью, сохранением здоровья и семейным благополучием. Вместе с тем в процессе обучения происходят изменения в иерархии отдельных ценностей. У выпускников возрастает значимость материального достатка и профессиональной устойчивости, что отражает переход к этапу профессионального самоопределения и выхода на рынок труда. Одновременно снижается значимость эстетической составляющей профессиональной деятельности, что может свидетельствовать о переориентации студентов на технологические и практические аспекты будущей профессии. Полученные результаты подтверждают необходимость учёта ценностной динамики студентов СПО при организации образовательного и воспитательного процесса. Формирование профессиональных ценностей, развитие самостоятельности, социальной ответственности и способности к осознанному профессиональному выбору должны рассматриваться как важные направления подготовки будущих специалистов.

Для цитирования в научных исследованиях

Опетенок Н.Г. Динамика ценностных ориентаций студентов средних профессиональных образовательных учреждений, обучающихся по специальностям пищевой промышленности и общественного питания // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 119-134. DOI: 10.34670/AR.2026.68.69.013

Ключевые слова

Ценности, ценностные ориентации, профессиональные ценности, студенты, среднее профессиональное образование, профессиональная социализация, профессиональное становление.

Введение

Получение профессионального образования является важнейшим периодом в развитии личности. Значение этого этапа определяется не только выбором, который влияет на всю последующую судьбу человека, и приобретением новых знаний и навыков, но и в значительно большей степени освоением новой социальной роли, формированием профессиональной идентичности, принятием профессиональных ценностей [Зеер, 2020]. Юношеский возраст, на который приходится период обучения в ссузах, является сензетивным периодом для становления мировоззрения личности, её самосознания и направленности. Одной из центральных задач становится выбор будущей профессии. Процесс профессионального становления не ограничивается выбором профессии. В этот период продолжается углубленное освоение профессиональной деятельности, развитие и трансформация профессиональной идентичности, формирование индивидуального стиля деятельности, а также системы профессиональных мотивов и ценностей [Браун; Гончарова, 2025].

Отдельный интерес представляют исследования системы ценностей в юношеском возрасте, так как в данный возрастной период повышается ценностно-смысловая активность личности и начинается процесс формирования устойчивых ценностных ориентаций [Михалутин, 2023]. Именно образовательная среда является одним из ведущих факторов ее формирования. В этой связи особый интерес представляет система среднего профессионального образования (далее СПО). В последние годы государство все больше внимания уделяет развитию системы СПО, ставя перед ней задачу не только подготовки квалифицированных специалистов, но и развития личности студентов их воспитанию, формирования гражданских и профессиональных ценностей.

В трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей значительное внимание уделяется различным аспектам формирования ценностных ориентаций, их роли в регулировании поведения и их влиянию на качество жизни человека [Шварц и др., 2012]. При этом зачастую понятия «ценности» и «ценностные ориентации» рассматриваются как синонимичные. Нам представляется более обоснованным подход, в котором ценности рассматриваются как некоторые философские категории, находящиеся в культурном поле как бы «за пределами» личности. И лишь принятие отдельных ценностей как субъективно значимых, их присвоение превращает культурные ценности в ценностные ориентации личности.

В российской научной литературе ценности рассматриваются как источник личностных смыслов, определяющий направленность деятельности и отношение к окружающему миру [Леонтьев, 2007]. При этом, когда речь идет о включенности этих смыслов в структуру личности, корректно говорить о ценностных ориентациях личности. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что именно ценности личности формируют ее ядро и служат основой для мотивации [Рубинштейн, 2012].

Наиболее полно ценностно-смысловая сфера описана в концепции динамической смысловой системы, предложенной Д.А. Леонтьевым, он акцентировал внимание на том, что ценности личности задают вектор развития и придают жизни осмысленность, выступая в качестве критериев для оценки событий и принятия решений [Леонтьев, 2007]. Б. С. Братусь выделял их иерархическую структуру, где наивысшие позиции занимают духовные ориентиры, определяющие нравственные принципы человека [Братусь, 1988]. А.Г. Асмолов подчеркивал, что ценности личности играют важную роль в процессе социализации и формировании

личностной идентичности, выступая в качестве культурных образцов, которые усваиваются индивидом и определяют его место в обществе [Асмолов, 2007].

Обобщая, можно выделить следующие ключевые характеристики ценностных ориентаций личности, рассматриваемые в отечественной психологии: они обладают особой значимостью для личности, выступают в качестве мощного мотивационного фактора, формируются в процессе социализации на основе индивидуального опыта и усвоения культурных норм, образуют иерархическую структуру и не являются статичным образованием [Яницкий, 2000]. При этом ценностные ориентации являются элементами ценностно-смысловой сферы личности, которая рассматривается как иерархически организованное образование, включающее несколько тесно взаимосвязанных уровней [Гапонова; Ловков, 2019]. Соответственно, и сами ценностные ориентации образуют иерархическую систему, характеризующуюся динамичностью и способностью к изменению под влиянием жизненного опыта, профессионального становления и социальных условий.

Зарубежная психология также уделяет значительное внимание изучению ценностей личности. М. Рокич предложил классификацию, разделив их на терминальные (цели жизни) и инструментальные (средства достижения этих целей), рассматривая их как устойчивые убеждения, при этом в контексте определения предпочтительного поведения и жизненных целей данные убеждения фактически функционируют как ценностные ориентации личности [Rokeach, 1973]. Ш. Шварц разработал теорию универсальных ценностей, выделив десять базовых ценностей, присущих различным культурам, которые в процессе социализации становятся основой формирования индивидуальных ценностных ориентаций [Шварц и др., 2012]. К. Грэйвз представил спиральную динамику, описывающую эволюцию ценностей личности и мировоззрений в истории человечества, полагая, что они являются адаптивными механизмами, позволяющими человеку приспосабливаться к изменяющимся условиям существования [Graves, 2005]. В иерархии потребностей А. Маслоу ценности самоактуализации (самовыражение, творчество, познание) занимают высшую ступень, отражая стремление человека к развитию и самореализации [Маслоу, 2010].

В зарубежном понимании ценности личности характеризуются как трансситуативные убеждения, относительно устойчивые во времени, формирующиеся в процессе социализации под влиянием культуры, семьи и личного опыта. Важной особенностью является их организация в иерархическую систему, отражающую значимость каждой для конкретного человека, при этом иерархия может значительно различаться в зависимости от индивидуальных особенностей и культурных различий. Ценности личности обладают мотивационной силой, выступая в качестве осознанных и бессознательных стимулов, тесно связанных с эмоциями [Шварц и др., 2012].

При сравнении отечественных и зарубежных подходов к изучению ценностей личности можно отметить, что в российской литературе больший акцент делается на их влиянии на мотивацию и связи с личностной идентичностью. Подчеркивается социальная обусловленность и их роль в нравственном развитии личности. В зарубежной психологии больше внимания уделяется классификации, измерению ценностей личности, их универсальности и адаптивной функции.

Исследование ценностей личности – это важный шаг к пониманию личности и её поведения. Ценностные ориентации оказывают существенное влияние на мотивацию, принятие решений и профессиональное становление человека. Несмотря на обширные исследования в данной области, ценностная сфера студентов средних профессиональных учебных заведений (СПО) остается недостаточно изученной.

Учитывая специфику обучения в СПО, ориентированного на практическую подготовку и быстрое включение в трудовую деятельность, особенно актуальным становится изучение ценностных ориентаций этой категории учащихся. Введение ФГОС СПО нового поколения, акцентирующих внимание не только на подготовке квалифицированных специалистов, но и на воспитательном компоненте образования, актуализирует задачу формирования у обучающихся профессиональных и жизненных ценностей. Особенности ценностных ориентаций студентов СПО обусловлены тем, что их становление происходит в период юношеского возраста, характеризующегося процессами личностного и профессионального самоопределения, формирования жизненных целей и смыслов [Михалутин, 2023]. Более глубокое понимание их ценностных приоритетов позволит разработать более эффективные образовательные стратегии, направленные на формирование не только профессиональных навыков, но и устойчивых жизненных ориентиров, необходимых для успешной социализации и проектирования карьеры.

Именно поэтому данное исследование посвящено анализу ценностной сферы студентов СПО. Важно отметить, что этот возрастной период характеризуется активным формированием идентичности и самоопределения личности, а выбор профессионального пути оказывает значительное влияние на формирование ценностных ориентаций [Климов, 2004].

Ценностная сфера первокурсников СПО еще не является окончательно сформированной и подвержена влиянию различных факторов. Формирование ценностных ориентаций – процесс длительный, многоступенчатый и сложный [Овчарова; Гизатуллина, 2011].

Начало обучения часто становится переломным этапом, связанным с адаптацией к новой среде, формированием профессиональной идентичности и переоценкой личных ценностей. В связи с этим особую роль приобретает создание образовательной среды, стимулирующей осознанный выбор ценностей, развитие критического мышления и формирование моральных ориентиров. Учреждения СПО ставят перед собой образовательную задачу, в содержание которой заключена система ценностей, передаваемая студентам в период обучения [Сальков; Щипанова, 2023]. Важно также поддерживать процесс становления профессиональных и социальных компетенций.

Материалы и методы

Цель данного исследования – выявление особенностей и анализ динамики ценностной сферы студентов-первокурсников и студентов-выпускников СПО, обучающихся по специальностям, связанным с пищевой промышленностью и общественным питанием.

Для достижения поставленной цели решались следующие *задачи:*

– Проанализировать и систематизировать основные концепции ценностей в отечественной и зарубежной психологии.
– Изучить и описать динамику ценностных ориентаций студентов СПО, обучающихся по направлениям подготовки, связанным с пищевой промышленностью и общественным питанием.

Для достижения поставленной цели была использована адаптированная методика Р. Инглхарта в модификации М.С. Яницкого, представляющая собой опросник, направленный на выявление ценностных ориентаций личности в условиях динамичных социокультурных изменений. Методика основана на представлении о том, что на формирование ценностей влияют социально-экономические условия и культурная среда, оказывающие существенное воздействие на поведение и установки индивида [Яницкий, 2000].

Адаптация заключалась в дополнении опросника профессионально-ориентированными ценностями, отражающими специфику выбранных направлений подготовки. Помимо базовых ценностей, сгруппированных по блокам адаптации, социализации и индивидуализации (в соответствии с подходом М. С. Яницкого), в опросник были включены три профессиональные ценности:

Профессионализм – стремление к высокому уровню компетентности, углублению знаний и совершенствованию навыков в выбранной профессиональной области, а также соблюдению технологий и стандартов качества.

Креативность – способность к нестандартному мышлению, поиску новых решений и экспериментированию в профессиональной деятельности, созданию уникальных продуктов и услуг.

Эстетика и красота – стремление к визуальной привлекательности результатов деятельности, внимательному отношению к оформлению и подаче продукции.

В отличие от классического варианта методики, в которой предполагается выбор наиболее значимых ценностей, в данном исследовании респондентам предлагалось проранжировать весь перечень ценностей личности по степени их субъективной значимости — от наиболее значимых к наименее значимым. Такой подход позволил более детально проанализировать структуру ценностных ориентаций личности, выявить их иерархию, также выявить доминирующие группы ценностных ориентаций (адаптационные, социализационные, индивидуализационные и профессиональные) на основе степени выраженности соответствующих ценностей.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие студенты первого и выпускного (четвертого) курса, обучающиеся по следующим специальностям: 19.02.11 «Технология продуктов питания из растительного сырья»; 43.01.09. «Повар, кондитер»; 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело»; 19.02.13 «Технология продуктов общественного питания массового изготовления и специализированных пищевых продуктов». Исследование было проведено на базе государственного профессионального образовательного учреждения среднего профессионального образования «Кемеровского техникума индустрии питания и сферы услуг» (г. Кемерово). Объем выборки составил 299 человек, из них 137 – студентов – первокурсников и 162 – студента выпускных курсов.

В рамках исследования для анализа данных, был применен метод описательной статистики. Оценка ценностных ориентаций студентов первого и выпускного (третьего, четвертого) курсов проводилась с вычислением средних показателей для каждой группы и последующим составлением рангов ценностей. Результаты представлены в таблице №1.

При ранжировании списка ценностей студенты первого курса выделили предпочитаемые ценности. Ими стали: на первом месте — «семейное благополучие», на втором месте — «сохранение сил и здоровья», на третьем месте — «отсутствие нужды и материальный достаток». Отвергаемыми ценностями стали: на последнем, двенадцатом месте — «строительство более гуманного и терпимого общества», на одиннадцатом — «возможность пользоваться демократическими правами и свободами», на десятом месте — «сохранение порядка и стабильности в обществе».

Доминирование ценности «семейное благополучие» указывает на ориентацию на ближайшее социальное окружение. Для студентов данного возраста семья остаётся ключевым

источником поддержки — как эмоциональной, так и материальной. Кроме того, многие из них ещё финансово зависимы от родителей, что усиливает значимость этой ценности. Высокие позиции ценности «сохранения сил и здоровья» и «материального достатка» отражают прагматическую направленность. Специальности сферы пищевой промышленности и общественного питания предполагают физическую нагрузку, работу в интенсивном режиме, поэтому здоровье воспринимается как важный ресурс. Материальный достаток, в свою очередь, связан с желанием как можно быстрее достичь финансовой самостоятельности и стабильности после окончания обучения.

Таблица 1 – Описательная статистика средних значений в группах студентов первого и четвёртого курсов обучения

Ценности	Среднее значение в группе студентов первого курса	Ранг ценностей студентов первого курса	Среднее значение в группе студентов четвертого курса	Ранг ценностей студентов четвертого курса
Семейное благополучие	3,296000	1	3,806452	3
Сохранение сил и здоровья	3,792000	2	3,462366	2
Отсутствие нужды, материальный достаток	4,688000	3	3,279570	1
Сохранение порядка и стабильности в обществе	8,032000	10	8,075269	9
Возможность пользоваться демократическими правами и свободами	8,360000	11	8,462366	11
Строительство более гуманного и терпимого общества	9,832000	12	9,956989	12

Низкий приоритет ценностей «строительство более гуманного и терпимого общества», и «возможность пользоваться демократическими правами и свободами» свидетельствует о недостаточной сформированности гражданской идентичности и социально-политической рефлексии. Внимание студентов первого курса сосредоточено преимущественно на личной жизни и ближайших перспективах, а не на макросоциальных процессах, что типично для раннего юношеского возраста.

Следующим этапом изучения системы ценностных ориентации стал анализ субъективной значимости группы ценностей: адаптации, социализации, индивидуализации и профессиональных.

С учетом группировки ценностей по блокам, можно констатировать следующее. В блоке адаптации (суммарные показатели ранжирования относят блок на первое место) приоритетными здесь являются ценности, связанные с материальной стабильностью («отсутствие нужды, материальный достаток» – 3 место) и сохранением здоровья («сохранение сил и здоровья» – 2 место), что отражает понимание студентами важности базовых потребностей для комфортной адаптации к новым условиям обучения. Ценность «уважение окружающих, общественное признание» занимает 9 место, что может свидетельствовать о преобладании потребностей в безопасности над стремлением к социальному одобрению на данном этапе.

Блок ценностей социализации по суммарным показателям ранжирования находится на

втором месте. Здесь безусловным приоритетом является «семейное благополучие» (1 место), подчеркивающее значимость семейной поддержки в период адаптации. «Хорошая, престижная работа» занимает 4 место, указывая на ориентацию первокурсников на будущее трудоустройство, хотя престижность работы пока менее важна, чем материальный достаток. Ценность «сохранение порядка и стабильности в обществе» находится на последнем месте (10 место), что может отражать недостаточное осознание студентами взаимосвязи личного благополучия и общественной стабильности.

Блок профессиональных ценностей по суммарным показателям находится на третьем месте. В блоке профессиональных ценностей «профессионализм» занимает 5 место, что свидетельствует об осознании студентами важности профессиональных знаний и навыков. «Креативность» занимает 8 место, а «Эстетика и красота» – 7 место, что говорит о понимании потенциальной полезности творческого подхода в профессиональной деятельности и признании важности визуальной привлекательности.

Блок ценностей индивидуализации по суммарным показателям ранжирования ценностей находится на четвертом месте. В блоке индивидуализации «возможность интеллектуальной и творческой самореализации» занимает среднюю позицию (6 место), что указывает на осознание студентами важности развития способностей, но недостаточную ясность в отношении путей и возможностей для самореализации. «Возможность пользоваться демократическими правами и свободами» (11 место) и «строительство более гуманного и терпимого общества» (12 место) находятся в конце списка, что может быть связано с недостаточной информированностью студентов о своих правах и свободах, а также с неполным пониманием социальной ответственности.

В целом, исследование выявило, что для первокурсников наиболее значимы ценности адаптации и социализации (связанные с семьей, здоровьем и материальным благополучием), в то время как ценности индивидуализации и профессиональные ценности менее приоритетны, что объясняется возрастными особенностями и адаптацией к новым условиям.

При ранжировании списка ценностей студенты выпускных курсов выделили предпочитаемые ценности. Ими стали: на первом месте — «отсутствие нужды и материальный достаток», на втором месте — «сохранение сил и здоровья», на третьем месте — «семейное благополучие». Отвергаемыми ценностями стали: на последнем, двенадцатом месте — «строительство более гуманного и терпимого общества», на одиннадцатом — «возможность пользоваться демократическими правами и свободами», на десятом месте — «эстетика и красота».

Вышедшие на первое место ценности «отсутствие нужды и материальный достаток» отражает актуализацию задач ближайшего будущего. В отличие от первокурсников, выпускники находятся на этапе выхода на рынок труда, поэтому для них особенно значимы вопросы заработка, финансовой независимости и стабильности. Высокая позиция «сохранения сил и здоровья» связана с осознанием профессиональных требований, как ранее упоминалось работа в данной сфере часто предполагает физическую нагрузку, сменный график, стрессовые условия (кухни, производство), поэтому здоровье начинает восприниматься не просто как абстрактная ценность, а как необходимое условие профессиональной состоятельности и заработка. «Семейное благополучие», остается значимой ценностью (3 место), но несколько уступает материальному аспекту. Это может говорить о смещении приоритетов: если на ранних курсах семья — основной источник поддержки, то к выпуску акцент переносится на собственную способность обеспечивать себя и в перспективе — свою будущую семью. Низкие

позиции таких ценностей, как «строительство гуманного общества» и «демократические права и свободы», указывают на сохранение ориентации на личные, а не общественные цели. Отнесение «эстетики и красоты» к отвергаемым ценностям можно объяснить прагматизацией сознания выпускников. В условиях приближающейся профессиональной деятельности приоритет получают функциональные аспекты (доход, здоровье), связанные напрямую с жизненным успехом.

С учетом группировки ценностей по блокам, можно констатировать следующее. Блок ценностей адаптации по суммарным показателям ранжирования находится на первом месте. Здесь на первом месте находится «отсутствие нужды, материальный достаток». «Сохранение сил и здоровья» сохраняет свою важность (2 место), а «уважение окружающих, общественное признание» (7 место) становится более значимым, отражая ориентацию на будущее трудоустройство и осознание роли репутации.

Блок ценностей социализации по суммарным показателям ранжирования находится на втором месте. В блоке социализации «семейное благополучие» (3 место) остается важной ценностью, но уступает место материальному достатку. «Хорошая, престижная работа» занимает 4 место, указывая на заинтересованность в работе, обеспечивающей не только доход, но и статус. «Сохранение порядка и стабильности в обществе» (9 место) находится в конце списка, что свидетельствует о сосредоточенности студентов на личных целях.

Блок ценностей индивидуализации по суммарным показателям ранжирования находится на четвертом месте. «Возможность интеллектуальной и творческой самореализации» (6 место) сохраняет среднюю позицию, а «возможность пользоваться демократическими правами и свободами» (11 место) и «строительство более гуманного и терпимого общества» (12 место) остаются наименее значимыми.

Блок профессиональных ценностей по суммарным показателям ранжирования находится на третьем месте. «Профессионализм» здесь (5 место) занимает приоритетную позицию, «креативность» (8 место) и «эстетика и красота» (10 место) менее значимы.

Сравнение результатов показывает, что по суммарному ранжированию блоков ценностей существенных изменений не происходит: как у первокурсников, так и у выпускников на первом месте остаётся блок адаптации, на втором — социализации, на третьем — профессиональные ценности, и на последнем — индивидуализация.

Но заметны некоторые изменения в иерархии отдельных ценностей (смещение приоритета от «семейного благополучия» к «материальному достатку»). В процессе обучения меняются акценты внутри отдельных ценностей в сторону большей прагматичности и ориентации на материальную самостоятельность.

Поскольку полученные данные не соответствовали требованиям параметрических критериев, для сравнения двух независимых групп был применен непараметрический. Для оценки статистической значимости использовалось стандартизированное значение Z, позволяющее определить p-уровень значимости при нормальной аппроксимации распределения критерия. Результаты данного анализа отражены в таблице №2.

Наблюдается статистически значимая разница между студентами первого и выпускного курсов в отношении ценности «отсутствие нужды и материальный достаток» (Z-значение 3.01845 в U-критерии Манна-Уитни). Выпускники в целом придают большее значение материальному благополучию, чем студенты первого курса.

Таблица 2 – U-критерий Манна—Уитни; отмеченные критерии значимы на уровне p < 0,05

Ценности	Z - скорр.	p-уров.
Отсутствие нужды, материальный достаток	3,01845	0,002541
Семейное благополучие	-0,99851	0,318033
Возможность интеллектуальной и творческой самореализации	-1,52407	0,127492
Профессионализм	-0,25020	0,802433
Сохранение сил и здоровья	0,30372	0,761338
Хорошая, престижная работа	1,13350	0,257006
Креативность	-1,56402	0,117814
Возможность пользоваться демократическими правами и свободами	-0,60890	0,542593
Сохранение порядка и стабильности в обществе	-0,23637	0,813145
Эстетика и красота	-2,34054	0,019257
Уважение окружающих, общественное признание	-0,33822	0,735196
Строительство более гуманного и терпимого общества	-0,38588	0,699588

Вероятно, это связанно, с изменением жизненных приоритетов, приближаясь к окончанию техникума и выходу на рынок труда, а, следовательно, формальной экономической эмансипации, студенты большее значение придают экономической стабильности и независимости. Больший жизненный и трудовой опыт позволяет выпускникам иметь более сформированные представления о зарплатах, стоимости жизни и желаемом уровне комфорта, что повышает значимость материальных ценностей.

Статистически значимые различия мы также наблюдаем в отношении к ценности «эстетика и красота», стремление к визуальной привлекательности у студентов первого и выпускного курсов различаются (z = -2.34054, U-критерий Манна-Уитни). Студенты первого курса, ставят эту ценность на 7 место, в то время как выпускники – на 10-ое. Значимость эстетики и красоты в профессиональной деятельности для студентов в течении обучения снижается. Это может быть связано с тем, что студенты, приближаясь к завершению обучения, больше фокусируются на соблюдении технологий производств, скорости выполнения работы, а эстетика отходит на второй план, факт наличия творчества улетучивается, студенты глубже погружаются в реальный производственный процесс, где важна точность рецептуры, соблюдение технологии, скорость и безопасность, а не только визуальная привлекательность. Процесс становится более конкретным, рутинным и менее творческим, что снижает субъективную ценность эстетики как ключевого приоритета. Правильное оформление и подача становится частью базовой профессиональной компетенции.

Несмотря на отсутствие статистически значимых различий, следует отметить, еще несколько изменений, происходящих в системе ценностных ориентаций студентов. Так ценность «семейное благополучие» снижается с 1-го места (1 курс) на 3-е (4 курс). Возможно, на первом курсе еще сильна связь с родительской семьей, и семейные ценности воспринимаются как само собой разумеющиеся, а к четвертому курсу фокус смещается на личные достижения и карьеру. Ценность «сохранение порядка и стабильности в обществе» поднимается с 10-о места (1 курс) на 9-е (4 курс). Изменение в ранге данной ценности является незначительным сдвигом и может быть связано с процессом взросления, формирования реалистичных жизненных планов и приближение к выпуску. Значимость ценности «уважение окружающих, общественное признание» также незначительно растет с 9-о места (1 курс) на 7-е (4 курс). К четвертому курсу студенты, уже освоили основные навыки и технологии. Этот рост мастерства естественным

образом сопровождается желанием получить внешнее подтверждение своей квалификации, для них становится важно, чтобы их навыки признавались преподавателями, мастерами производственного обучения, потенциальными работодателями и коллегами. Если первый курс – это этап адаптации к учебному заведению. Четвертый курс – это этап подготовки к выходу на рынок труда, защите диплома, поиску работы. В этот период вопросы социального статуса и признания становятся более актуальными для решения такой задачи как поиск работы, общественное признание напрямую влияет на трудоустройство, заработную плату и статус в коллективе. Студенты к четвертому курсу начинают задумываться о своем месте в профессиональном сообществе и в обществе в целом.

Ценность «возможность интеллектуальной и творческой самореализации», «профессионализм», «хорошая, престижная работа», «креативность», «возможность пользоваться демократическими правами и свободами», «строительство более гуманного и терпимого общества» - сохраняют свою значимость на протяжении всего периода обучения.

Обсуждение

Полученные в результате исследования данные о ценностных ориентациях студентов первого и выпускного курсов техникума индустрии питания и сферы услуг, обучающихся по специальностям пищевой промышленности и общественного питания, позволяют сделать ряд важных выводов о динамике ценностной сферы в процессе профессиональной подготовки.

Наше исследование подтверждает, что ценностные ориентации студентов претерпевают изменения в процессе обучения, что согласуется с результатами исследований А.Г. Здравомыслова и В.А. Ядова, указывающих на зависимость ценностей от возраста, жизненного опыта и социальных условий [Здравомыслов; Ядов, 2003].

В частности, выявлено статистически значимое увеличение важности ценности «отсутствия нужды и материально достатка» для выпускников по сравнению с первокурсниками. Схожие результаты были получены в исследовании ценностных ориентаций Т.Т. Капезиной ей было отмечено, что по мере перехода на старшие курсы происходит переоценка ценностей. У студентов выпускных курсов возрастает прагматизм и реалистичность взглядов, что выражается в повышении значимости материальной обеспеченности, карьеры и социального статуса по сравнению с первокурсниками, которые чаще выделяют такие ценности, как образование, семья и друзья в качестве приоритетных. Эти изменения объясняются приближением к этапу выхода на рынок труда и необходимостью решения конкретных жизненных и финансовых задач [Капезина, 2013].

Интересным является тот факт, что значимость семейного благополучия снижается от первого к четвертому курсу. Если на первом курсе студенты чаще находятся под влиянием родительской семьи, то к выпускному, они начинают формировать свое собственное видение мира и строить свои личные отношения. Схожие результаты были описаны в исследованиях Яницкого М. С. и Аршиновой Е. В.: по мере обучения снижается влияние родительской семьи на ценностные ориентации студентов. На первом курсе они в большей степени ориентированы на усвоенные семейные установки, тогда как к старшим курсам происходит сепарация, сопровождающаяся ростом самостоятельности, интернальности и формированием собственной системы ценностей. Это может быть связано с отделением от семьи, началом самостоятельной жизни, появлением романтических отношений и смещением приоритетов в сторону личных и профессиональных целей, что также отмечается в их исследовании [Сальков; Щипанова, 2023].

В целом, профессиональные ценности не занимают ведущих позиций в системе ценностных ориентаций студентов СПО, одна их структура за время обучения претерпевает определенные изменения по мере обучения. Как было описано выше установлено статистически значимое снижение ценности «эстетика и красота». Этот результат, на первый взгляд, противоречит значимости эстетического компонента в индустрии питания. Мы предполагаем, что это связано с технологической направленностью обучения, когда точность, соблюдение стандартов и высокая производительность выходят на первый план. При этом, снижение значимости эстетики вполне возможно не означает ее полного отрицания, а скорее переосмысление как части базовой профессиональной компетенции, а не самостоятельной ценности.

Следует отметить, что данное исследование имеет определенные ограничения, связанные с использованием количественных методов и ограниченным размером выборки. Результаты исследования отражают лишь общие тенденции и не позволяют сделать однозначные выводы о причинах изменения ценностных ориентаций. Для более глубокого понимания данного процесса необходимы дальнейшие исследования с использованием качественных методов, таких как интервью и фокус-группы. Кроме того, исследование было проведено на базе одного образовательного учреждения, что позволяет предположить некоторые динамические тенденции, однако ограничивает возможность обобщения результатов на всю совокупность студентов СПО, обучающихся по аналогичным специальностям.

Тем не менее, полученные результаты имеют практическую значимость для образовательных учреждений СПО, занимающихся подготовкой кадров для пищевой промышленности и общественного питания. Выявленные закономерности могут быть использованы для разработки образовательных программ, ориентированных на формирование ценностных ориентаций, соответствующих современным требованиям рынка труда и потребностям личности. Результаты исследования могут быть полезны для преподавателей, кураторов и психологов, работающих со студентами СПО, а также для разработки программ профориентации и адаптации студентов к условиям обучения.

Выводы

Если ценности студентов вузов и школьников исследованы достаточно подробно, то динамика ценностных ориентаций учащихся СПО остается недостаточно изученной, что обусловливает необходимость более пристального научного внимания к данной категории обучающихся. Это особенно важно в контексте подготовки специалистов пищевой промышленности и общественного питания. Значимость изучения ценностных ориентаций в этой сфере определяется тем, что профессиональная деятельность таких специалистов напрямую связана с обеспечением здоровья и благополучия населения. В связи с этим особую значимость приобретает формирование у обучающихся ключевых профессиональных ценностей, таких как профессионализм — высокий уровень компетентности, соблюдение технологий и норм, креативность — способность к разработке новых решений и оригинальных продуктов и ориентация на эстетику и красоту — стремление к созданию визуально привлекательных и качественно оформленных блюд.

Как показали результаты нашего и аналогичных исследований, в процессе обучения в среднем профессиональном образовательном учреждении происходит смещение приоритетов ценностных ориентаций студентов от нематериальных ценностей («семейное благополучие») к более практичным и ориентированным на будущее («отсутствие нужды, материальный

достаток»). «Семейное благополучие» продолжает оставаться значимой ценностью для студентов на всем этапе обучения. Хотя и наблюдается некоторое снижение его ранговой позиции, даже несмотря на это, данная ценность сохраняет устойчивость и остается одной из ведущих в системе ценностных ориентаций обучающихся.

Это может быть связано с возросшей ответственностью за свою жизнь и стремлением к финансовой независимости. Неизменная значимость ценностей, связанных с самореализацией, профессионализмом и хорошей работой, говорит о том, что студенты нацелены на развитие своих способностей и построение успешной карьеры. Более низкие позиции, блока ценностей индивидуализации, свидетельствуют о доминировании прагматического взгляда на жизнь и приоритете личного благополучия над абстрактными социальными идеалами, что характерно для данной возрастной группы и этапа профессионального самоопределения.

Если говорить о рекомендациях по результатам проведенного исследования то, необходимо целенаправленно формировать у студентов ценности индивидуализации, поощрять их самостоятельность, творческое мышление и гражданскую активность. Учитывая значимость материальных благ и семейных ценностей, целесообразно внедрение модулей по финансовой грамотности, модулей, направленных на создание индивидуальных карьерных траектории для студентов, и развитию социальной ответственности. Формирование профессиональных ценностей может осуществляться через сочетание учебной, практической и внеаудиторной деятельности. Следует применять кейс-методы и разрабатывать ситуационные задания, моделирующие реальные производственные условия, а также создать систему регулярной оценки качества выполненных работ с подробной обратной связью.

Кроме того, полученные данные могут быть использованы для разработки программ психологической поддержки и педагогического сопровождения, учитывающих этапы профессионального становления студентов.

Библиография

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : учебник / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2007. – 526 с.
2. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – Москва : Мысль, 1988. – 301 с.
3. Браун, О. А. Динамика профессиональных ценностей студентов медицинского колледжа / О. А. Браун, А. Г. Гончарова // Ценностная самоидентификация будущего профессионала в цифровой образовательной среде : сборник научных статей по итогам Международной научной конференции, Кемерово, 29–30 мая 2025 г. – Кемерово : Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2025. – С. 55–58.
4. Гапонова, С. А. Связь профессиональной обучаемости с характеристиками ценностно-смысловой сферы студентов / С. А. Гапонова, С. Г. Ловков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 2 (27). – С. 305–308.
5. Graves, C. W. The Never Ending Quest: Clare W. Graves Explores Human Nature / C. W. Graves. – Santa Barbara : ECLET Publishing, 2005.
6. Здравомыслов, А. Г. Человек и его работа в СССР и после : учебное пособие / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 485 с.
7. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 496 с.
8. Капезина, Т. Т. Исследование ценностных ориентаций у студентов младших и старших курсов / Т. Т. Капезина // Наука. Общество. Государство. – 2013. – № 2 (2). – С. 181–188.
9. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 302 с.
10. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности : учебное пособие / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – Москва : Смысл, 2007. – 510 с.
11. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 352 с.
12. Михалутин, И. И. Формирование ценностных ориентаций у студентов СПО / И. И. Михалутин // Наука,

технология и техника : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 30 мая 2023 г. – Нижний Новгород : Профессиональная наука, 2023. – С. 14–24.
13. Овчарова, Р. В. Психологическая структура нравственной сферы личности подростка / Р. В. Овчарова, Э. Р. Гизатуллина // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 103–108.
14. Rokeach, M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – New York : Free Press, 1973.
15. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 713 с.
16. Сальков, А. В. Ценностные ориентации современного студента среднего профессионального образования / А. В. Сальков, А. К. Щипанова // Северный регион: наука, образование, культура. – 2023. – № 1 (53). – С. 39–47.
17. Шварц, Ш. Х. Уточнённая теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Х. Шварц, Т. П. Бутенко, Д. С. Седова, А. С. Липатова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9, № 2. – С. 43–70.
18. Яницкий, М. С. Смысловые детерминанты значимости семьи в системе ценностей студентов вузов / М. С. Яницкий, Е. В. Аршинова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2025. – № 1 (57). – С. 195–201.
19. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

Dynamics of Value Orientations of Students of Secondary Vocational Educational Institutions Studying in Food Industry and Public Catering Specialties

Natal'ya G. Opetenok

Postgraduate Student,
Kemerovo State University,
650000, 6, Krasnaya str., Kemerovo, Russian Federation;
e-mail: 79502688179@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the study of the value sphere of first- and final-year (fourth-year) students of secondary vocational educational institutions (SVE) studying in areas related to the food industry and public catering. Theoretical approaches to understanding values in domestic and foreign psychology are outlined, their main characteristics and functions are highlighted, as well as the features of their formation under the influence of cultural and social factors. Particular attention is paid to the relevance of studying values specifically in the context of the professional socialization of SVE students, for whom the formation of value guidelines plays a key role in building professional identity and personal development. A study was carried out aimed at identifying and comparing the value priorities of first- and fourth-year students using the adapted methodology of R. Inglehart as modified by M.S. Yanitsky. The study demonstrates the dynamics of value orientations in the process of education, showing that with age and professional training, students shift their priorities from personal and basic values to social and material ones. Materials and methods: the stated objective determined the following research tasks: the first — a theoretical analysis of scientific literature, the second — an empirical study of the value orientations of SVE students. As a diagnostic tool, the adapted methodology of R. Inglehart as modified by M.S. Yanitsky was used, aimed at studying the structure of an individual's value orientations in a changing sociocultural environment. Within the framework of the study, the questionnaire was supplemented with professionally oriented values reflecting the specifics of training specialists in the food industry

and public catering: professionalism, creativity, aesthetics, and beauty. Unlike the original version of the methodology, respondents were asked to rank the full list of values by degree of subjective significance, which made it possible to determine the hierarchy of value orientations and identify the expression of adaptation, socialization, individualization, and professional values. Results of the study: the study involved 299 first- and final-year students of a secondary vocational educational institution studying in specialties related to the food industry and public catering. The analysis of value orientations was carried out using descriptive statistics and the nonparametric Mann–Whitney test. The results obtained showed that throughout the period of education, the general structure of students' value priorities is preserved: the leading ones remain the values of adaptation and socialization associated with material stability, health preservation, and family well-being. At the same time, in the process of professional training, the dynamics of individual value orientations is revealed: among final-year students, the importance of material prosperity and professional stability increases, which reflects the approach to entering the labor market and the formation of an orientation toward independence. Statistically significant differences between the groups were revealed for the values "absence of need, material prosperity" ($p < 0.01$) and "aesthetics and beauty" ($p < 0.05$). Graduates are more oriented toward material stability, while the significance of the aesthetic component of professional activity decreases for them. The data obtained indicate a transformation of the value sphere of SVE students in the process of professional formation: from an orientation toward adaptation and support of the immediate environment to greater pragmatism and a focus on professional independence. Conclusion: the conducted study made it possible to identify the features and dynamics of the value orientations of SVE students in the process of professional training. It was established that in the structure of values of first- and final-year students, the leading role of the values of adaptation and socialization associated with material stability, health preservation, and family well-being is preserved. At the same time, in the process of education, changes occur in the hierarchy of individual values. Among graduates, the importance of material prosperity and professional stability increases, which reflects the transition to the stage of professional self-determination and entry into the labor market. Simultaneously, the significance of the aesthetic component of professional activity decreases, which may indicate a reorientation of students toward the technological and practical aspects of the future profession. The results obtained confirm the need to take into account the value dynamics of SVE students when organizing the educational and upbringing process. The formation of professional values, the development of independence, social responsibility, and the ability for conscious professional choice should be considered as important directions in the training of future specialists.

For citation

Opetenok N.G. (2026) Dinamika tsennostnykh orientatsiy studentov srednikh professional'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, obuchayushchikhsya po spetsial'nostyam pishchevoy promyshlennosti i obshchestvennogo pitaniya [Dynamics of Value Orientations of Students of Secondary Vocational Educational Institutions Studying in Food Industry and Public Catering Specialties]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 119-134. DOI: 10.34670/AR.2026.68.69.013

Keywords

Values, value orientations, professional values, students, secondary vocational education, professional socialization, professional formation.

References

1. Asmolov, A. G. (2007). Psikhologiya lichnosti: kulturno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka [Psychology of personality: Cultural-historical understanding of human development] (3rd ed.). Smysl.
2. Bratus, B. S. (1988). Anomalii lichnosti [Anomalies of personality]. Mysl.
3. Braun, O. A., & Goncharova, A. G. (2025). Dinamika professionalnykh tsennostey studentov meditsinskogo kolledzha [Dynamics of professional values of medical college students]. In Tsennostnaya samoidentifikatsiya budushchego professionala v tsifrovoy obrazovatelnoy srede [Value self-identification of a future professional in the digital educational environment] (pp. 55–58). Kuzbasskiy Regionalny Institut Razvitiya Professionalnogo Obrazovaniya.
4. Gaponova, S. A., & Lovkov, S. G. (2019). Svyaz professionalnoy obuchaemosti s kharakteristikami tsennostno-smyslovoy sfery studentov [The relationship of professional learning ability with the characteristics of the value-semantic sphere of students]. Azimut Nauchnykh Issledovaniy: Pedagogika i Psikhologiya, 8(2(27)), 305–308.
5. Graves, C. W. (2005). The never ending quest: Clare W. Graves explores human nature. ECLET Publishing.
6. Kapezina, T. T. (2013). Issledovanie tsennostnykh orientatsiy u studentov mladshikh i starshikh kursov [Study of value orientations among junior and senior students]. Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo, (2(2)), 181–188.
7. Klimov, E. A. (2004). Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. Akademiya.
8. Leontiev, D. A. (2007). Psikhologiya smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti [Psychology of meaning. Nature, structure and dynamics of meaning reality] (3rd ed.). Smysl.
9. Maslow, A. (2010). Motivatsiya i lichnost [Motivation and personality] (3rd ed.). Piter.
10. Mikhalutin, I. I. (2023). Formirovanie tsennostnykh orientatsiy u studentov SPO [Formation of value orientations among SPO students]. In Nauka, tekhnologiya i tekhnika [Science, technology and technique] (pp. 14–24). Professionalnaya Nauka.
11. Ovcharova, R. V., & Gizatullina, E. R. (2011). Psikhologicheskaya struktura nravstvennoy sfery lichnosti podrostka [Psychological structure of the moral sphere of a teenager's personality]. Pedagogicheskoe Obrazovanie v Rossii, (3), 103–108.
12. Rokeach, M. (1973). The nature of human values. Free Press.
13. Rubinshteyn, S. L. (2012). Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Piter.
14. Salkov, A. V., & Shchipanova, A. K. (2023). Tsennostnye orientatsii sovremennogo studenta srednego professionalnogo obrazovaniya [Value orientations of a modern student of secondary vocational education]. Severny Region: Nauka, Obrazovanie, Kultura, (1(53)), 39–47.
15. Shvarts, Sh. Kh., Butenko, T. P., Sedova, D. S., & Lipatova, A. S. (2012). Utochnennaya teoriya bazovykh individualnykh tsennostey: primenenie v Rossii [Refined theory of basic individual values: Application in Russia]. Psikhologiya. Zhurnal Vysshey Shkoly Ekonomiki, 9(2), 43–70.
16. Yanitskiy, M. S. (2000). Tsennostnye orientatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema [Value orientations of personality as a dynamic system]. Kuzbassvuzizdat.
17. Yanitskiy, M. S., & Arshinova, E. V. (2025). Smyslovye determinanty znachimosti semi v sisteme tsennostey studentov vuzov [Meaning determinants of the importance of family in the value system of university students]. Professionalnoe Obrazovanie v Rossii i za Rubezhom, (1(57)), 195–201.
18. Zeer, E. F. (2020). Psikhologiya professionalnogo obrazovaniya [Psychology of professional education] (2nd ed.). Yurayt.
19. Zdravomyslov, A. G., & Yadov, V. A. (2003). Chelovek i ego rabota v SSSR i posle [Man and his work in the USSR and after] (2nd ed.). Aspekt Press.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК **DOI: 10.34670/AR.2026.64.13.014**

Арт-терапевтическая коррекция самооценки качества жизни и семейной тревоги студентов медицинского вуза

Благоразумова Марина Геннадьевна

Преподаватель,
Ижевский государственный медицинский университет,
426034, Российская Федерация, Ижевск, ул. Коммунаров, 281;
e-mail: grebenkina@mail.ru

Галиахметова Наталья Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Ижевский государственный медицинский университет,
426034, Российская Федерация, Ижевск, ул. Коммунаров, 281;
e-mail: grebenkina@mail.ru

Жученко Ольга Александровна

Кандидат психологических наук,
Ижевская государственная медицинская академия
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
426034, Российская Федерация, Ижевск, ул. Коммунаров, 281;
e-mail: adlog@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается применение арт-терапии как эффективного инструмента психологической коррекции для повышения качества жизни и снижения уровня семейной тревоги у студентов медицинских вузов. Актуальность исследования обусловлена тем, что период адаптации к обучению в вузе сопряжён с высокими психоэмоциональными нагрузками, что для студентов-медиков усугубляется интенсивностью учебного процесса, высокой ответственностью и, зачастую, конфликтом между личной жизнью и профессиональным становлением. Это может приводить к снижению самооценки, росту тревожности, в том числе в семейных отношениях, и общему ухудшению восприятия качества жизни, что требует разработки доступных и эффективных методов психологической поддержки. В работе обосновывается методологическая целесообразность и практическая необходимость интеграции арт-терапевтических методов в образовательный процесс медицинского университета, что позволяет использовать творческую деятельность как средство самовыражения, эмоциональной разрядки и рефлексии. Цель — экспериментальное исследование эффективности методов арт-терапии в коррекции самооценки качества жизни и семейной тревоги студентов вуза. Методы: теоретические (анализ, обобщение, интерпретация результатов), психодиагностические (тест SF-36, опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ) Э.Г.

Эйдемиллера, опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН) В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, М.П. Мирошникова), формирующий эксперимент, математические (описательная статистика, критерий Колмогорова–Смирнова, Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна–Уитни, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA). Результаты. В экспериментальной группе выявлено достоверное улучшение показателей по всем шкалам качества жизни и снижение индекса семейной тревоги студентов. В контрольной группе, не проходившей арт-терапевтической коррекции, обнаружено снижение качества жизни. По уровню семейной тревоги статистически значимых показателей не выявлено. Выводы. Авторы приходят к выводу об эффективности арт-терапии как средства психопрофилактики и коррекции самооценки качества жизни и семейной тревоги. Разработанная программа может быть рекомендована для широкого внедрения в работу психологических служб и кураторов академических групп вузов с целью укрепления психического здоровья, повышения конкурентоспособности.

Для цитирования в научных исследованиях

Благоразумова М.Г., Галиахметова Н.П., Жученко О.А. Арт-терапевтическая коррекция самооценки качества жизни и семейной тревоги студентов медицинского вуза // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 135-145. DOI: 10.34670/AR.2026.64.13.014

Ключевые слова

Арт-терапия, качество жизни, семейная тревога, самооценка, психокоррекция, студенты, медицинский вуз.

Введение

Семья остается значимым фактором формирования и развития личности на протяжении всей жизни. Поступление в вуз зачастую курируется родителями как предиктор успешности всей семьи и молодого человека, в частности [Шарипова, 2014]. Ожидания родителей, страх их разочаровать, необходимость соответствовать установленным семейным ценностям могут создавать дополнительное давление, вследствие чего разработка дополнительных, специальных методов, направленных на снижение уровня семейной тревоги и повышение качества жизни, становится особенно актуальной [Цветкова, 2024].

Понятие «качество жизни» (КЖ) включает такие объективные и субъективные факторы, как состояние здоровья, продолжительность жизни, условия окружающей среды, питание, бытовой комфорт, социальное окружение, удовлетворение культурных, духовных потребностей, психологический статус, внутриличностные конфликты [Ware, Kosinski, Keller, 199].

КЖ студентов медицинских вузов является важным показателем их психофизического благополучия, академической успеваемости и профессионального становления. Современное медицинское образование предъявляет высокие требования к студентам: интенсивная учебная нагрузка, необходимость усвоения большого объема информации, эмоциональное напряжение, связанное с практикой в клиниках. Все это может негативно влиять на КЖ, приводя к хроническому стрессу, эмоциональному выгоранию и снижению мотивации. Исследование КЖ студентов-медиков позволяет выявить ключевые проблемы и разработать меры их коррекции, что важно как для личного благополучия, так и профессионального становления будущих

врачей [Булкина, Кисин, Эмануэль, Эмануэль, 2020; Помыткина, Галиахметова, Жученко, 2023].

В литературе анализируются возможные пути оптимизации КЖ через психологическую поддержку, тайм-менеджмент и здоровьесберегающие технологии [Кочинова, 2020]. С одной стороны, семейные отношения могут быть ресурсом психологической поддержки, а с другой стороны, могут становиться и источником дополнительного стресса, проявляющегося в эмоциональном напряжении, связанном с семейными взаимоотношениями, что требует особого внимания и комплексного подхода к их диагностике и коррекции [Шварц, 2021]. Одним из современных действенных методов является арт-терапия как форма психотерапии, использующая творческое самовыражение для улучшения эмоционального состояния и психологического здоровья [Благоразумова, Жученко, Искакова, 2024; Жученко, Бариева, Никнойберг, Тронина, 2024; Kramer, 1971; Malchiodi, 2005].

Постановка проблемы

В данной работе мы опираемся на теорию К. Роджерса и А. Маслоу, в центре которой находится личность как уникальная целостная система, способная к самоактуализации и творческому самовыражению [Роджерс, Маслоу, 2001]. Также в работе используется системный семейный подход, рассматривающий личность в контексте семейных взаимоотношений, что особенно актуально для студентов медицинских вузов, испытывающих тревожность из-за ожиданий высокой академической успешности со стороны родителей и значимых близких людей.

В рамках настоящего исследования применяются и ключевые положения когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) А. Бека и А. Эллиса, позволяющие анализировать иррациональные убеждения студентов через арт-терапевтические практики (Эллис, 2002.).

Традиционные методы психотерапии (например, вербальные) могут быть ограничены в работе с семейной тревогой, так как последняя часто коренится в дословесных, эмоциональных и бессознательных процессах. Арт-терапия, используя визуальные, пластические и иные художественные средства, предоставляет уникальный инструментарий для доступа и трансформации этих глубин.

Арт-терапия оказывает психотерапевтическое влияние на (Копытин, 2025; Деменок, Карпенко, 2025):

- эмоциональную сферу, что проявляется в улучшении настроения, снижении тревожности, депрессии и агрессии, а также в развитии эмоционального интеллекта и способности понимать и выражать свои чувства;
- когнитивную сферу: улучшение внимания, памяти и мышления, преодоление стереотипного мышления и повышение эффективности обработки информации, развитие навыков решения проблем и прогнозирования;
- поведенческую сферу: арт-терапия помогает организовать и стабилизировать поведение, развивает навыки планирования и реализации действий, а также способствует приобретению практических, художественных и коммуникативных навыков.

Сказанное позволяет заключить, что основные методологические принципы арт-терапевтической коррекции самооценки качества жизни и семейной тревоги студентов включают следующие ключевые положения (Никитин, 2019):

– арт-терапия как средство самовыражения, самопознания и эмоциональной вовлеченности позволяет субъектам через творческие процессы проявить свои эмоции, страхи, семейные тревоги, что способствует осознанию и переработке психологических проблем, улучшающих их качество жизни;
– толерантность к ошибкам, к профессиональным неудачам как к естественному элементу учебно-профессионального становления;
– арт-терапия оказывает катарсическое, рефлексивное, регулятивное воздействие.

Цель исследования — экспериментальное исследование эффективности методов арт-терапии в коррекции самооценки качества жизни и семейной тревоги у студентов вуза. Цель достигалась через решение задач:

1) теоретический анализ научной литературы по вопросам проблемного поля;
2) выявление влияния семейной тревоги на самооценку качества жизни;
3) разработка программы коррекции самооценки качества жизни и семейной тревоги;
4) оценка динамики уровня КЖ и семейной тревоги студентов до и после участия в арт-терапевтических сеансах.

Объект исследования – самооценка КЖ и семейной тревоги студентов.

Предмет исследования – арт-терапевтическая коррекция самооценки КЖ и семейной тревоги студентов медицинского вуза.

Общая гипотеза состоит из частных гипотез:

1) семейная тревога влияет на самооценку качества жизни;
2) комплекс методов арт-терапии способствует формированию адекватности самооценки качества жизни и семейной тревоги студентов.

Методы: теоретические (анализ, обобщение, интерпретация результатов), психодиагностические (тест SF-36 (Short Form-36 Health Survey) группы исследователей из RAND Corporation и Medical Outcomes Study (MOS), опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ) Э. Г. Эйдемиллер, опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН) В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой, М. П. Мирошникова), формирующий эксперимент, математические (описательная статистика, критерий Колмогорова-Смирнова, Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна-Уитни , однофакторный дисперсионный анализ ANOVA). Статистическая обработка данных проводилась с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 26.0.

Основное содержание

Методика САН использована для определения динамики психофизиологического состояния с целью выявления наиболее эффективных коррекционных методов арт-терапии.

К основным методам арт-терапии относятся рисование, лепка, музыкальная, песочная терапия, театральные техники, помогающие не только выразить свои эмоции, но и разрешить свои внутриличностные конфликты. Формирующий эксперимент состоял из 6 арт-терапевтических сеансов, представленных в авторской программе коррекции самооценки качества жизни и семейной тревоги.

Программа включает 6 занятий, проводимых еженедельно. Каждое занятие состояло из вводной (психогимнастики), основной (применение арт-методов), заключительной части (дебрифинг), что способствует осмыслению переживаний и интеграции новых личностных

ресурсов. В программе использованы следующие арт-терапевтические техники: свободное рисование, работа с пластилином, с метафорическими картами, музыкотерапия, сказкотерапия.

Следует подчеркнуть, что данное исследование направлено на изучение самооценки качества жизни и семейной тревоги, другими словами, как человек их воспринимает. Соответственно, корректируется не само качество жизни и уровень семейной тревоги, а их восприятие, оценка субъектом.

Выборку составили 130 студентов 1 курса лечебного факультета ФГБОУ ВО ИГМА Минздрава России (из них 75% женщин, 25% мужчин, средний возраст 19 лет). 60 студентов составили экспериментальную группу, 70 студентов – контрольную группу.

Критерий Колмогорова-Смирнова показал отсутствие нормального распределения шкал психодиагностических методик, что повлияло на выбор статистических методов обработки данных.

Для решения задачи определения влияния семейной тревоги на самооценку качества жизни применен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Установлено влияние вины на общее (F=4,04, p=0,009) и психическое здоровье (F=2,74, p=0,046), тревоги — на физическое функционирование (F=2,90, p=0,038), напряженности — на жизненную активность (F=2,78, p=0,044).

В таблице 1 представлены результаты сравнения экспериментальной и контрольной группы до начала эксперимента с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 1 - Сравнение экспериментальной и контрольной группы до начала эксперимента

	Физ. функционирование	**Рол. функционирование**	**Интенсивность боли**	**Общее здоровье**	**Жизненная активность**	**Социальное функционирование**	**Ролевая функциональность**	**Психическое здоровье**	**Вина**	**Тревога**	**Напряженность**
U	2048,50	2020,50	2082,50	1859,50	2075,50	2009,50	2093,00	2065,50	1205,50	1356,00	565,00
p	0,809	0,708	0,933	0,256	0,908	0,671	0,974	0,871	0,000	0,000	0,000

Исходя из результатов, представленных в таблице 1, можно заключить, что показатели самооценки качества жизни студентов в экспериментальной и контрольной группе до эксперимента не отличаются, однако, отличаются значения семейной тревоги: в экспериментальной группе средние значения вины (M=4,97 и M=4,36 соответственно), тревоги (M=4,8 и M=4,31 соответственно) и напряженности (M=5,4 и M=4,36 соответственно) выше, чем в контрольной.

В таблицах 2 — 3 отражены значения Т-критерия Вилкоксона для показателей студентов в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента.

В таблице 4 представлена описательная статистика показателей студентов из экспериментальной и контрольной групп до и после проведения формирующего эксперимента.

В таблице 5 представлены значения Т-критерия Вилкоксона для показателей методики САН участников экспериментальной группы в начале и конце каждого арт-терапевтического сеанса. Жирным шрифтом выделены статистически значимые результаты.

Таблица 2 - Значения Т-критерия Вилкоксона для показателей студентов в экспериментальной группе до и после эксперимента

	Физ. функционирование	Рол. функционирование	Интенсивность боли	Общее здоровье	Жизненная активность	Социальное функционирование	Ролевая функциональность	Психическое здоровье	Вина	Тревога	Напряженность
T	-6,48	-3,87	-1,73	0,00	-6,41	-5,91	-4,92	-3,34	-3,64	-3,39	-4,31
p	0,000	0,000	0,083	1,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,001	0,000

Таблица 3 - Значения Т-критерия Вилкоксона для показателей студентов в контрольной группе до и после эксперимента

	Физ. функционирование	Рол. функционирование	Интенсивность боли	Общее здоровье	Жизненная активность	Социальное функционирование	Ролевая функциональность	Психическое здоровье	Вина	Тревога	Напряженность
T	-5,35	-5,88	-3,13	-4,73	-6,38	-5,32	-4,87	-6,91	-1,81	-2,42	-2,55
p	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,070	0,015	0,011

Таблица 4 - Описательная статистика показателей в экспериментальной и контрольной группе до и после проведения эксперимента

Показатели	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Физ. Функционирование	81,00	4,81	89,10	3,53	81,26	5,03	80,21	5,03
Ролевое функционирование	79,42	2,75	80,05	2,85	79,79	3,27	78,91	3,31
Интенсивность боли	96,88	2,10	96,93	2,12	96,91	2,05	96,47	2,10
Общее здоровье	88,90	3,59	88,90	3,59	88,31	3,65	87,27	2,88
Жизненная активность	84,23	3,60	88,87	3,13	84,34	3,45	79,61	4,11
Социальное функционирование	83,22	3,45	87,87	2,74	83,47	3,37	80,77	3,10
Ролевая функциональность	84,03	3,33	86,52	3,13	84,11	3,16	82,37	3,11
Психическое здоровье	88,40	3,03	88,93	2,83	88,36	3,02	81,60	3,47
Вина	4,97	0,69	4,53	0,54	4,36	0,70	4,53	0,50
Тревога	4,80	0,68	4,47	0,60	4,31	0,58	4,50	0,50
Напряженность	5,37	0,55	4,73	0,55	4,36	0,57	4,53	0,50

Таблица 5 - Значения Т-критерия Вилкоксона для показателей методики САН участников экспериментальной группы в начале и конце каждого арт-терапевтического сеанса

№	Тема арт-терапевтический сеанса	Самочувствие	Активность	Настроение
1	«Создание дерева чувств», рисование	**-3,63**; p=0,000	**-4,03**; p=0,000	**-3,64**; p=0,000
2	«Совместный семейный рисунок», «Барашек в бутылке»	**-2,51**; p=0,012	**-2,56**; p=0,010	**-2,31**; p=0,021
3	«Тревожный монстр», лепка	**-2,97**; p=0,003	**-3,32**; p=0,001	**-2,35**; p=0,019
4	«Несуществующее животное», рисование	**-3,06**; p=0,002	**-3,12**; p=0,002	**-3,42**; p=0,001
5	«Круг семейных ценностей», «Круг поддержки», «Семейные традиции»	**-3,42**; p=0,001	**-3,40**; p=0,001	-1,93; p=0,054
6	Сказкотерапия, «Книга благодарностей»	**-2,63**; p=0,008	**-2,49**; p=0,013	**-2,69**; p=0,007

Обсуждение результатов

Семейная тревога оказывает значительное влияние на качество жизни студентов медицинского вуза. Математическая статистика показывает, что вина влияет на общее состояние и психическое здоровье, тревога — на физическое функционирование, а напряженность — на жизненную активность.

Данные, приведенные в таблице 1, подтверждают, что данную выборку можно использовать для проведения формирующего эксперимента.

Как показывает таблица 2, у участников экспериментальной группы произошли значимые изменения по всем показателям самооценки качества жизни и семейной тревоги, кроме интенсивности боли и общего здоровья. Это свидетельствует о том, что арт-терапия не влияет на эти показатели. Анализируя данные, представленные в таблицах 2 и 4, можно заключить, что остальные показатели самооценки качества жизни повысились, а семейной тревоги — понизились. Полученные результаты можно объяснить тем, что ритмичные, сенсорно насыщенные действия (например, рисование, лепка) оказывают релаксирующее воздействие, схожее с медитативными практиками. Это приводит к снижению общей тревожности, что является базовым условием для уменьшения именно семейной тревоги, так как субъект входит в семейные взаимодействия из более стабильного эмоционального состояния.

Самочувствие, активность, настроение зависит как от физического и психического функционирования. Так, хорошее самочувствие, отсутствие заболеваний напрямую зависят от качества жизни студентов. И напротив, семейные конфликты или высокие ожидания со стороны родителей могут приводить к повышенной тревожности, что снижает качество жизни студентов и ухудшает их настроение.

Как видно из таблицы 5, после каждого проведенного арт-терапевтического сеанса улучшалось самочувствие, активность, настроение на статистически достоверном уровне. После пятого занятия настроение повысилось, но незначимо (M=5,51 до и M=5,74 после занятия). Указанные результаты подтверждают эффективность каждого выбранного арт-терапевтического метода и эмпирически обосновывают его необходимость в разработанной авторской программе коррекции самооценки качества жизни и семейной тревоги.

После проведения сеансов арт-терапии можем наблюдать следующие изменения: самоощущение и самооценка, изменение в уровне семейной тревоги, улучшение настроения.

Анализируя данные, представленные в таблицах 3 и 4, следует отметить, что в контрольной

группе также отмечаются статистически достоверные изменения в начале и конце эксперимента, кроме показателей семейной вины, однако, все показатели самооценки качества жизни понизились, а семейной тревоги — повысились.

Полученные результаты подтверждают эффективность проведенных в экспериментальной группе арт-терапевтических коррекционных сеансов.

Ограничения. Исследование проведено на студентах младших курсов медицинского вуза в качестве пилотажного исследования. Соответственно, перспективой работы является распространение полученных результатов на другие выборки (обучающихся других курсов, вузов, в том числе, в рамках инклюзивного обучения).

Заключение

Программа может быть рекомендована для повышения самооценки качества жизни и снижении уровня семейной тревоги у студентов вуза и требует дальнейшего исследования для оценки долгосрочных эффектов. Данные результаты подчеркивают важность внедрения арт-терапевтических программ в образовательные учреждения как средства поддержки психоэмоционального здоровья студентов. Необходимы дальнейшие научные изыскания для более глубокого понимания механизмов влияния арт-терапии на различные аспекты психического здоровья, а также выстраивания личностной стратегии адаптации для повышения академической успеваемости.

Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что арт-терапия может служить эффективным инструментом для снижения уровня тревоги и повышения качества жизни среди студентов медицинских вузов. Творческое самовыражение позволяет студентам не только справляться с эмоциональными трудностями, но и укреплять семейные связи, улучшая коммуникацию и взаимопонимание.

Арт-терапия также может быть интегрирована в учебный процесс как часть программы психологической поддержки студентов. Внедрение таких программ может способствовать созданию более комфортной учебной среды и улучшению общего психоэмоционального климата в университете.

Арт-терапия представляет собой перспективный метод для поддержки студентов медицинских вузов в условиях повышенного стресса и тревожности. Внедрение арт-терапевтических программ в образовательный процесс может способствовать улучшению психологического благополучия студентов и созданию более комфортной учебной среды.

Библиография

1. Благоразумова, М.Г., Жученко О.А., Искакова А.А. Арт-терапия как один из методов психокоррекции агрессивного поведения студентов медицинского вуза // Актуальные вопросы современного медицинского образования: традиции и инновации : Материалы IV Межд. научно-практ. конф., Ижевск, 25 ноября – 28 2024 года. – Ижевск: Ижевская государственная медицинская академия, 2024. – С. 206-208.
2. Булкина К.И., Кисин К.А., Эмануэль Т.С., Эмануэль Ю.В. Психофизиологическое благополучие как ключевой фактор качества жизни студентов // Качество жизни: междисциплинарный подход : Коллективная монография по материалам Межд. научно-практ. семинара, посвященного 75-летию со дня рождения академика РАН В. В. Окрепилова, Санкт-Петербург, 18-21 февраля 2019 года / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Организация объединенный наций по вопросам образования, науки и культуры, кафедра ЮНЕСКО по педагогическим наукам. Санкт-Петебург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. С. 70-77.
3. Гуманистические теории К. Роджерса и А. Маслоу // Библиотека Bibliofond.ru, 2014. — URL: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=798300 (дата обращения: 02.07.2025)
4. Деменок, М.А., Карпенко П.А. Использование методов арт-терапии в коррекции эмоционально-волевой сферы

у наркозависимых пациентов // Вестник науки. 2025. Т. 2, № 1(82). С. 1451-1478.
5. Жученко О.А., Бариева С.А., Никнойберг А.О., Тронина А.В. Эффективность нейрографики как способа саморегуляции // Вестник экспериментального образования. 2024. № 2(39). С. 21-29.
6. Копытин, А.И. Арт-терапия: теория и практика. СПб.: Лань, 2025. 244 с.
7. Кочинова, М.В., Наумова Е.В. Оценка уровня и качества жизни современных студентов (на примере студентов НГУЭУ) // Интеллектуальный потенциал Сибири : материалы 28-ой Региональной науч. студенч. конференции: в 3 частях, Новосибирск, 13–22 мая 2020 года / Под. ред. Соколовой Д.О.. Ч. 1. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2020. – С. 158-160
8. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий
9. Никитин В. Н. Арт-терапия. М : Когито-Центр, 2019. 336 с.
10. Помыткина, Т.Ю., Галиахметова Н.П., Жученко О.А. Особенности профессионального становления молодых врачей // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 5-2. С. 83-87. DOI 10.37882/2223-2982.2023.5-2.27.
11. Цветкова, Н.А. Особенности социально-психологического статуса студентов с социальной тревогой в родительской семье // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 1. С. 105-120. DOI 10.18384/2949-5105-2024-1-105-120
12. Шарипова, Н.А. Факторы, влияющие на выбор вуза абитуриентами // Сибирский торгово-экономический журнал. 2014. № 1(19). С. 99-102.
13. Шварц, Т.С. Динамика семейной тревоги у студентов на разных курсах обучения в вузе // Наука и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : Материалы XLIII Всероссийской научно-практ. Конф.. В 2-х ч., Ростов-на-Дону, 23 декабря 2021 года. Ч. 1. Ростов-на-Дону: ООО "Издательство ВВМ", 2021. С. 361-363
14. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи
15. Эллис, А. Гуманистическая психотерапия: рационально-эмоциональный подход. — М., 2002.
16. Ware.E., Kosinski, M., Keller, S.D. (1994). "SF-36 Physical and Mental Health Summary Scales: A User's Manual." *The Health Institute, New England Medical Center

Art-Therapeutic Correction of Self-Assessed Quality of Life and Family Anxiety in Medical University Students

Marina G. Blagorazumova

Lecturer,
Izhevsk State Medical University,
426034, 281, Kommunarov str., Izhevsk, Russian Federation;
e-mail: grebenkina@mail.ru

Natal'ya P. Galiakhmetova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Izhevsk State Medical University,
426034, 281, Kommunarov str., Izhevsk, Russian Federation;
e-mail: grebenkina@mail.ru

Ol'ga A. Zhuchenko

PhD in Psychology,
Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Health of the Russian Federation,
426034, 281, Kommunarov str., Izhevsk, Russian Federation;
e-mail: adlog@mail.ru

Abstract

The article examines the use of art therapy as an effective tool of psychological correction for improving the quality of life and reducing the level of family anxiety in medical university students. The relevance of the study is due to the fact that the period of adaptation to university education is associated with high psycho-emotional loads, which for medical students is aggravated by the intensity of the educational process, high responsibility, and, often, a conflict between personal life and professional formation. This can lead to a decrease in self-esteem, an increase in anxiety, including in family relationships, and a general deterioration in the perception of the quality of life, which requires the development of accessible and effective methods of psychological support. The work substantiates the methodological expediency and practical necessity of integrating art-therapeutic methods into the educational process of a medical university, which allows using creative activity as a means of self-expression, emotional release, and reflection. Objective — an experimental study of the effectiveness of art therapy methods in correcting self-assessed quality of life and family anxiety of university students. Methods: theoretical (analysis, generalization, interpretation of results), psychodiagnostic (the SF-36 test, the "Analysis of Family Anxiety" (AST) questionnaire by E.G. Eidemiller, the "Well-being, Activity, Mood" (SAN) questionnaire by V.A. Doskin, N.A. Lavrent'eva, M.P. Miroshnikov), a formative experiment, mathematical (descriptive statistics, the Kolmogorov–Smirnov test, the Wilcoxon T-test, the Mann–Whitney U-test, one-way analysis of variance ANOVA). Results. In the experimental group, a significant improvement in indicators on all quality of life scales and a decrease in the family anxiety index of students were revealed. In the control group, which did not undergo art-therapeutic correction, a decrease in the quality of life was found. No statistically significant indicators were revealed for the level of family anxiety. Conclusions. The authors come to the conclusion about the effectiveness of art therapy as a means of psychoprevention and correction of self-assessed quality of life and family anxiety. The developed program can be recommended for widespread implementation in the work of psychological services and curators of academic groups of universities in order to strengthen mental health and increase competitiveness.

For citation

Blagorazumova M.G., Galiakhmetova N.P., Zhuchenko O.A. (2026) Art-terapevticheskaya korrektsiya samootsenki kachestva zhizni i semeynoy trevogi studentov meditsinskogo vuza [Art-Therapeutic Correction of Self-Assessed Quality of Life and Family Anxiety in Medical University Students]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 135-145. DOI: 10.34670/AR.2026.64.13.014

Keywords

Art therapy, quality of life, family anxiety, self-esteem, psychocorrection, students, medical university.

References

1. Blagorazumova M.G., Zhuchenko O.A., Iskakova A.A. (2024). Art-terapiya kak odin iz metodov psikhokorrektsii agressivnogo povedeniya studentov meditsinskogo vuza [Art Therapy as One of the Methods of Psycho-Correction of Aggressive Behaviour of Medical University Students]. In *Aktual'nyye voprosy sovremennogo meditsinskogo obrazovaniya: traditsii i innovatsii: Materialy IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Current Issues of Modern Medical Education: Traditions and Innovations: Proceedings of the IV International Scientific and Practical

Conference] (pp. 206-208). Izhevskaya gosudarstvennaya meditsinskaya akademiya.
2. Bulkina K.I., Kisin K.A., Emanuel T.S., Emanuel Yu.V. (2020). Psikhofiziologicheskoye blagopoluchiye kak klyuchevoy faktor kachestva zhizni studentov [Psychophysiological Well-Being as a Key Factor in the Quality of Life of Students]. In *Kachestvo zhizni: mezhdistsiplinarnyy podkhod: Kollektivnaya monografiya po materialam Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminara* [Quality of Life: An Interdisciplinary Approach: Collective Monograph Based on the Proceedings of the International Scientific and Practical Seminar] (pp. 70-77). Rossiyskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. A.I. Gertsena.
3. Gumanisticheskiye teorii K. Rodzhersa i A. Maslou [Humanistic Theories of C. Rogers and A. Maslow]. (2014). *Biblioteka Bibliofond.ru*. Available at: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=798300 (accessed: 02.07.2025).
4. Demenok M.A., Karpenko P.A. (2025). Ispol'zovaniye metodov art-terapii v korrektsii emotsional'no-volevoy sfery u narkozavisimykh patsiyentov [The Use of Art Therapy Methods in the Correction of the Emotional-Volitional Sphere in Drug-Dependent Patients]. *Vestnik nauki*, 2(1), 1451-1478.
5. Zhuchenko O.A., Barieva S.A., Niknoyberg A.O., Tronina A.V. (2024). Effektivnost' neyrografiki kak sposoba samoregulyatsii [The Effectiveness of Neurography as a Method of Self-Regulation]. *Vestnik eksperimental'nogo obrazovaniya*, 2(39), 21-29.
6. Kopytin A.I. (2025). *Art-terapiya: teoriya i praktika* [Art Therapy: Theory and Practice]. Lan'.
7. Kochinova M.V., Naumova E.V. (2020). Otsenka urovnya i kachestva zhizni sovremennykh studentov (na primere studentov NGUEU) [Assessment of the Level and Quality of Life of Modern Students (on the Example of NSUEM Students)]. In *Intellektual'nyy potentsial Sibiri: materialy 28-oy Regional'noy nauchnoy studencheskoy konferentsii* [Intellectual Potential of Siberia: Proceedings of the 28th Regional Scientific Student Conference] (Part 1, pp. 158-160). Novosibirskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiy universitet.
8. Lebedeva L.D. (n.d.). *Praktika art-terapii: podkhody, diagnostika, sistema zanyatiy* [The Practice of Art Therapy: Approaches, Diagnostics, System of Classes].
9. Nikitin V.N. (2019). *Art-terapiya* [Art Therapy]. Kogito-Tsentr.
10. Pomytkina T.Yu., Galiakhmetova N.P., Zhuchenko O.A. (2023). Osobennosti professional'nogo stanovleniya molodykh vrachey [Peculiarities of Professional Formation of Young Doctors]. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnyye nauki*, 5-2, 83-87. DOI: 10.37882/2223-2982.2023.5-2.27.
11. Tsvetkova N.A. (2024). Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskogo statusa studentov s sotsial'noy trevogoy v roditel'skoy sem'ye [Peculiarities of the Socio-Psychological Status of Students with Social Anxiety in the Parental Family]. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya. Seriya: Psikhologicheskiye nauki*, 1, 105-120. DOI: 10.18384/2949-5105-2024-1-105-120.
12. Sharipova N.A. (2014). Faktory, vliyayushchiye na vybor vuza abituriyentami [Factors Influencing Applicants' Choice of University]. *Sibirskiy torgovo-ekonomicheskiy zhurnal*, 1(19), 99-102.
13. Shvarts T.S. (2021). Dinamika semeynoy trevogi u studentov na raznykh kursakh obucheniya v vuze [Dynamics of Family Anxiety in Students at Different Years of Study at University]. In *Nauka i obrazovaniye v nashi dni: fundamental'nyye i prikladnyye issledovaniya: Materialy XLIII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Science and Education Today: Fundamental and Applied Research: Proceedings of the XLIII All-Russian Scientific and Practical Conference] (Part 1, pp. 361-363). OOO "Izdatel'stvo VVM".
14. Eydemiller E.G. (n.d.). *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Psychology and Psychotherapy of the Family].
15. Ellis A. (2002). *Gumanisticheskaya psikhoterapiya: ratsional'no-emotsional'nyy podkhod* [Humanistic Psychotherapy: The Rational-Emotive Approach]. Moscow.
16. Ware E., Kosinski M., Keller S.D. (1994). *SF-36 Physical and Mental Health Summary Scales: A User's Manual*. The Health Institute, New England Medical Center.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.77.28.015**

Когнитивный диссонанс и эмоциональное выгорание преподавателя в условиях цифровой гибридизации образования: теоретический обзор

Мальцев Владимир Александрович

Московский психолого-социальный университет,
115191, Российская Федерация, Москва, ул. 4-й Рощинский проезд, 9А;
e-mail: 123fnfas@gmail.com

Аннотация

Статья представляет собой теоретический обзор, посвящённый анализу причинно-следственных связей и механизмов взаимовлияния между когнитивным диссонансом и синдромом эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы в контексте цифровой гибридизации образования. Цель обзора – систематизировать классические и современные исследования, объясняющие генезис специфического «цифрового» выгорания, и предложить концептуальную модель, интегрирующую теорию когнитивного диссонанса Л. Фестингера и модель выгорания К. Маслач. Методологическая основа – нарративный (интегративный) обзор литературы, выполненный по базам eLibrary, КиберЛенинка, Scopus, Web of Science и Google Scholar. Критерии включения: теоретические и эмпирические работы, непосредственно касающиеся когнитивного диссонанса, эмоционального выгорания, цифровой гибридизации и цифрового истощения. В результате выделены структурные типы педагогического диссонанса (идентичности, эффективности, коммуникации и компетентности), а также трансформированная модель выгорания – «цифровая пентада», включающая цифровое истощение, технологическую деперсонализацию, редукцию цифровой эффективности, когнитивную блокаду и синдром цифровой депривации. Синтез эмпирических исследований на российских и международных выборках показывает, что цифровая онлайн-доступность влияет на эмоциональное истощение опосредованно, через нормативную цифровую идентичность и когнитивную перегруженность, тогда как цифровая самоэффективность и адаптивные стратегии эмоциональной регуляции выступают буферами. Предложены двухуровневые стратегии профилактики: на индивидуальном уровне – развитие цифровой педагогической компетентности, цифровой гигиены и саморегуляции; на организационно-институциональном уровне – постоянная психолого-методическая поддержка, регламенты цифровой коммуникации и переход к принципу «цифрового суверенитета преподавателя». Статья носит теоретический характер; эмпирическая верификация модели обозначена как перспектива дальнейших исследований.

Для цитирования в научных исследованиях

Мальцев В.А. Когнитивный диссонанс и эмоциональное выгорание преподавателя в условиях цифровой гибридизации образования: теоретический обзор // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 146-160. DOI: 10.34670/AR.2026.77.28.015

Ключевые слова

Когнитивный диссонанс, эмоциональное выгорание, цифровое выгорание, цифровое истощение, преподаватель вуза, цифровая гибридизация образования, информационная перегрузка, профессиональная идентичность, структурно-регуляторная модель, управление рисками, методология исследования, государственная политика.

Введение

Современный этап развития высшего образования характеризуется необратимой и интенсивной цифровой гибридизацией – глубинным синтезом очных и цифровых форматов, формирующим новую образовательную экосистему. Этот трансформационный сдвиг влечёт парадигмальные изменения в профессиональной деятельности преподавателя, сопряжённые с глубокими психологическими противоречиями [Duffy, Allington, 2020]. Центральными из них становятся хронический когнитивный диссонанс и синдром эмоционального выгорания, приобретающий специфические «цифровые» черты [Пак, 2025].

Материалы и методы исследования

Обзор выполнен в логике нарративного (интегративного) обзора, поскольку цель работы – не метаанализ, а концептуальная интеграция разнородных теоретических и эмпирических данных. Поиск источников проводился в базах eLibrary, КиберЛенинка, Scopus, Web of Science, Google Scholar по ключевым словам: «когнитивный диссонанс», «эмоциональное выгорание», «цифровое выгорание», «цифровая гибридизация образования», «информационная перегрузка», «профессиональная идентичность преподавателя». Хронологический охват – с 1957 по 2026 г., что позволяет сочетать классические теории и новейшие эмпирические данные. Критерии включения: научные публикации, непосредственно раскрывающие связь диссонанса и выгорания либо описывающие цифровые формы профессионального истощения. Критерии исключения: публицистика, работы без научной аргументации и эмпирической базы. Всего отобрано 28 источников.

Объектом исследования выступают психологические состояния и профессиональная деформация преподавателя высшей школы в условиях цифровой трансформации образования. Предмет исследования составляют причинно-следственные связи и механизмы взаимовлияния между когнитивным диссонансом и синдромом эмоционального выгорания в контексте цифровой гибридизации.

Методологическую основу составляют классическая теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера [Festinger, 1957] и концепция эмоционального выгорания К. Маслач [Maslach, Jackson, 1981], а также современные исследования в области цифрового выгорания, информационной перегрузки и психологии цифрового образования.

Результаты и обсуждение

Теоретической основой для осмысления внутреннего конфликта, переживаемого преподавателем, служит классическая теория когнитивного диссонанса Леона Фестингера. Согласно ей, состояние психического дискомфорта возникает при столкновении в когнитивной системе индивида противоречивых элементов: знаний, убеждений, ценностей или

поведенческих паттернов [Festinger, 1957]. Индивид испытывает мощную мотивацию к редукции этого дискомфорта через изменение убеждений, поведения или когниций.

В условиях образовательной цифровизации подобный диссонанс перестаёт быть эпизодическим, приобретая хронический и структурный характер. Его источником выступает фундаментальное противоречие между декларируемыми макропедагогическими целями цифровизации – такими как повышение эффективности, инклюзивность, персонализация траекторий обучения – и микропрофессиональным опытом конкретного педагога, который часто ассоциируется с резко возросшей многозадачностью, техническими барьерами, ощущением постоянного отставания от технологических трендов и подрыва традиционного профессионального авторитета [Джига, 2021; Решетова, Илюхин, 2024].

Этот конфликт проявляется в многочисленных ситуативных противоречиях: например, между глубокой ценностной убеждённостью в незаменимости живого диалогического общения в аудитории и административной необходимостью замещать его асинхронной, текстоцентричной коммуникацией на образовательной платформе; или между ожиданием, что цифровые инструменты автоматизируют рутину и высвободят время для творчества, и реальностью, где освоение и обслуживание этих инструментов само по себе превращается в новую, трудоёмкую рутину.

Хроническое пребывание в состоянии неразрешённого диссонанса является мощным стресс-фактором, который закономерно истощает адаптационные ресурсы личности и ведёт к риску профессиональной деформации. Ключевой формой такой деформации выступает синдром эмоционального выгорания [Крушельницкая и др., 2025]. Классическая модель К. Маслач включает три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений [Maslach, Jackson, 1981]. Однако в условиях цифровой гибридизации эти компоненты приобретают специфические черты, что позволяет говорить о формировании особой формы – цифрового выгорания [Гайдар, Малютина, 2021].

Таблица 1 – Операционализация ключевых понятий

Понятие	Рабочее определение	Возможные индикаторы
Цифровая гибридизация образования	Системная интеграция очных и цифровых форматов, при которой цифровая среда становится конститутивным компонентом педагогического процесса, порождая новые роли, нормы коммуникации и требования к преподавателю	Доля синхронных/асинхронных форм; число используемых платформ; обязательность онлайн-присутствия; степень регламентации цифровой коммуникации
Цифровая педагогическая компетентность	Способность педагога критически, избирательно и педагогически целесообразно отбирать, интегрировать и использовать цифровые инструменты для достижения образовательных целей	Самоэффективность в цифровой педагогике; частота критического отбора инструментов; умение проектировать гибридный курс; этическая рефлексия
Цифровой суверенитет преподавателя	Право и реальная возможность педагога самостоятельно определять степень, формы, инструменты и глубину интеграции цифровых технологий в свою практику, исходя из педагогических задач, а не внешних директив	Воспринимаемый контроль; свобода выбора инструментов; согласованность технологий с целями; сопротивление навязанным решениям
Когнитивный диссонанс преподавателя	Состояние психического дискомфорта, возникающее при столкновении противоречивых когниций: ценностей, убеждений, ожиданий и реального опыта в цифровой среде	Частота внутренних конфликтов; напряжение при выборе форматов; ощущение несоответствия ролей; эмоциональное истощение

Понятие	Рабочее определение	Возможные индикаторы
Цифровое выгорание	Специфическая форма профессиональной деформации, развивающаяся под влиянием хронического цифрового стресса, информационной перегрузки и неразрешённого когнитивного диссонанса	Цифровое истощение; технологическая деперсонализация; редукция цифровой эффективности; когнитивная блокада; синдром цифровой депривации

Таким образом, сама рабочая среда современного преподавателя конституируется как диссонирующая, создавая перманентный фон для возникновения внутренних конфликтов.

На основе систематизации эмпирических данных и теоретических положений можно выделить несколько устойчивых, структурных типов педагогического когнитивного диссонанса, характерных для эпохи гибридизации.

1. Диссонанс профессиональной идентичности. Это наиболее экзистенциально значимый конфликт. Он возникает из противоречия между внутренним, часто идеализированным, образом «Учителя» или «Профессора» как носителя живого знания, мудрого наставника, вдохновителя и интеллектуального лидера, с одной стороны, и навязываемыми цифровой средой технократическими ролями – «администратора курса», «модератора форума», «технического консультанта», «куратора данных».

Если педагогическое мастерство традиционно основывалось на импровизации, интуиции, личном контакте и харизме, то цифровые системы требуют стандартизации, формализации, следования шаблонам и алгоритмам. Эта «шизофрения» идентичности вызывает глубокий внутренний разлад.

Исследование А.И. Коваленко и С.В. Пономаренко подтверждает, что цифровая онлайн-доступность преподавателей оказывает опосредованное влияние на эмоциональное истощение именно через нормативную цифровую идентичность – механизм интериоризации внешних требований, трансформирующихся в субъективно принимаемые профессиональные обязательства [Коваленко, Пономаренко, 2026].

2. Диссонанс эффективности и инструментальности. Данный тип диссонанса порождён конфликтом между ожидаемой инструментальной пользой цифровых технологий (оптимизация, экономия времени, рост продуктивности) и реальным опытом их использования.

Эмпирические исследования показывают, что внедрение сложных LMS, таких как Canvas или Schoology, вместо облегчения труда часто ведёт к росту нагрузки, так как создаёт новый пласт обязанностей (техническая настройка, решение проблем совместимости, борьба с читерством), не отменяя традиционных [Marshall, Moore, Pressley, 2024]. Преподаватель тратит непропорционально много времени не на содержательную работу, а на обслуживание цифровой инфраструктуры, что вступает в прямое противоречие с целеполаганием педагогического труда.

3. Диссонанс педагогической коммуникации. Его суть – в столкновении ценности глубинного, полифонического диалога, насыщенного невербальными сигналами и мгновенной обратной связью, с обеднённой, асинхронной, преимущественно текстовой коммуникацией в цифровых средах. Это приводит к феномену «цифрового эмоционального притупления»: педагог, лишённый привычных каналов эмпатической связи с аудиторией (языка тела, интонации, общего эмоционального поля), испытывает фрустрацию, сомнения в адекватности своего воздействия и чувство профессиональной нереализованности [Джига, 2021; Решетова, Илюхин, 2024].

4. Диссонанс компетентности и статуса. Этот конфликт особенно характерен для преподавателей с большим стажем, чей профессиональный авторитет традиционно основывался

на предметной эрудиции и педагогическом мастерстве.

В цифровой среде критерии компетентности смещаются в сторону технологической грамотности, что порождает тревогу «отставания» и ощущение угрозы статусу.

Эмпирические данные свидетельствуют, что самоэффективность в цифровых компетенциях выступает значимым медиатором: низкая уверенность в своих цифровых навыках усиливает восприятие технологических требований как стрессоров [Protective factors against technostress, 2025].

Постоянное напряжение, порождаемое этими диссонансами, не только провоцирует классическое выгорание, но и качественно трансформирует его симптоматику. Анализ позволяет говорить о формировании специфической модели – «цифровой пентады выгорания», включающей пять взаимосвязанных компонентов.

1. Цифровое истощение (Digital Exhaustion). Это состояние выходит за рамки общего эмоционального утомления [Ионов, Ким, 2025]. Речь идёт о тотальном, физически ощутимом истощении, усугубляемом постоянным пребыванием в режиме экранного времени, необходимостью параллельной обработки множества цифровых потоков (multitasking) и культурой неявного ожидания круглосуточной онлайн-доступности [Lizana, Vega-Fernadez, 2021].

Исследование турецких учёных по изучению «цифрового истощения» у пользователей Zoom и Teams прямо связывает этот симптом с когнитивным перенапряжением, технострессом и нарушением границ между работой и личной жизнью [Liman Kaban, Kaynar, 2023]. В докладе Е.Б. Пучковой на II Международной научно-практической конференции «Искусственный интеллект и цифровые ресурсы в образовании и науке» (2026) цифровое выгорание определяется как форма профессионального выгорания, психофизиологическое состояние, возникающее вследствие хронического стресса от интенсивного и/или неконтролируемого использования цифровых устройств и платформ. Среди его проявлений у учителей г. Москвы выделены: эмоциональная усталость, снижение когнитивной вовлечённости (потеря концентрации и интереса), а также физические проявления дискомфорта – синдром сухого глаза, боли в спине и шее [Пучкова, 2026].

2. Технологическая деперсонализация. Классическая деперсонализация, проявляющаяся в цинизме и безразличии к студентам, в цифровой среде приобретает новую форму. Она становится следствием опосредованности и формализации общения, когда студенты редуцируются до «аватаров», «логинов в системе», «файлов с выполненными заданиями». Конфликт (диссонанс) между желанием установить человеческую, личностную связь и непреодолимым технологическим барьером приводит к защитной реакции – эмоциональному отстранению и дегуманизации субъектов образовательного процесса [Романова, 2024].

3. Редукция цифровой эффективности (Digital Inefficacy). В отличие от общей редукции профессиональных достижений, здесь фокус смещается. Преподаватель начинает сомневаться не в своих предметных или общепедагогических компетенциях, а исключительно в способности быть эффективным именно в цифровой среде. Неудачи, связанные с технологиями (например, «проваленный» онлайн-экзамен из-за сбоя платформы или низкая вовлечённость в форумы), интерпретируются как свидетельство личной профессиональной несостоятельности в новой парадигме, что, в свою очередь, усиливает исходный диссонанс компетентности, замыкая порочный круг.

4. Когнитивная блокада (Cognitive Block). Это прямое когнитивное последствие информационной перегрузки и хронического неразрешённого диссонанса [С информационной перегрузкой, 2021]. Проявляется в нарастающих трудностях с концентрацией внимания,

принятием методических решений, стратегическим планированием и креативным мышлением. Когнитивные ресурсы мозга истощаются постоянными попытками согласовать противоречивые установки и обработать лавину неструктурированных данных, что приводит к снижению качества интеллектуальной деятельности, росту ошибок и ощущению «ментального тумана» [Краснова, 2021; Аленина и др., 2022].

5. Синдром цифровой депривации (Digital Deprivation Syndrome). Это парадоксальный, но ярко выраженный симптом, который можно рассматривать как экзистенциальный итог действия всех предыдущих. Преподаватель, будучи постоянно подключённым к сети и погружённым в цифровую среду, испытывает острое чувство профессиональной и личностной нереализованности, потери сути и смысла педагогического труда. Возникает ощущение, что подлинное образование, ради которого когда-то была выбрана профессия, ушло, а его место заняла бесконечная технократическая симуляция. Этот феномен перекликается с понятием экзистенциального диссонанса, описанным в исследовании 2026 г., где механизм трансформации институционального противоречия через медиаторы (ролевой конфликт, когнитивный диссонанс, рефлексивную перегрузку) в симптомы выгорания раскрыт на материале преподавателей вузов [Парадокс академической свободы, 2026].

Эмпирическая база проблемы включает как минимум три группы исследований: работы, выполненные на российских выборках; зарубежные исследования цифрового истощения и технострессa; и метааналитические обобщения распространённости выгорания.

Таблица 2 – Сводная таблица эмпирических исследований

Автор(ы), год	Выборка	Метод	Ключевые результаты	Вклад в модель
Задорожная (2026) [Задорожная, 2026]	371 преподаватель российских вузов	SEM, латентно-профильный анализ; Workplace Telepressure Scale (α = 0,87), шкала нормативной цифровой идентичности (α = 0,89), Digital Overload Scale (α = 0,84), MBI-GS (α = 0,89)	Онлайн-доступность → нормативная цифровая идентичность (β = 0,48; p < 0,001) → когнитивная перегруженность (β = 0,52; p < 0,001) → эмоциональное истощение (β = 0,61; p < 0,001). Непрямой эффект β = 0,15; 95% CI [0,09; 0,23]. Альтернативные модели: CFI < 0,91; RMSEA > 0,07. Выявлены три устойчивых профиля цифрового истощения	Эмпирическая верификация структурно-регуляторной модели; подтверждение опосредующей роли диссонанса
Лепшокова, Яшина, Чёрная (2025) [Лепшокова, Яшина, Чёрная, 2025]	314 педагогов (96% женщины, средний возраст 45 лет), Россия	Путевой анализ	Цифровая перегрузка положительно связана с намерением уволиться. Поддерживающий цифровой климат организации не оказал значимого эффекта на перегрузку. Цифровая самоэффективность снижала перегрузку; цифровая вовлечённость повышала её напрямую, но снижала через самоэффективность	Уточнение роли индивидуально-личностных факторов; ограничение организационного буфера
Охрончук (НИУ ВШЭ, 2024) [Охрончук, 2024]	100 преподавателей вузов, Россия	EFA, CFA	Валидизирована шкала Teacher Techno Burnout Test. Подтверждена значимая связь технострессa и техновыгорания; отрицательные корреляции с благополучием, удовлетворённостью работой и вовлечённостью	Инструментальная база для диагностики цифрового выгорания
Sevick et al. (2025)	942 сотрудника	Количественный анализ	Цифровые стрессоры – значимые	Подтверждение

Автор(ы), год	Выборка	Метод	Ключевые результаты	Вклад в модель
	норвежских вузов		предикторы эмоционального истощения в академической среде	кросс-культурной устойчивости связи
Buda, Kovács (2024) [Buda, Kovács, 2024]	596 преподавателей Университета Дебрецена, Венгрия	Опрос	54% респондентов испытывают значительный или очень сильный стресс от технологических проблем. Большая часть времени работы с цифровыми устройствами включена в рабочие часы	Размывание границ работа–личная жизнь как фактор истощения
BMC Psychology (2024) [The effect of teacher self-efficacy, 2024]	390 преподавателей Ханчжоуского педагогического университета, Китай	Медиационная модель; шкала цифрового выгорания Эртена и Оздемира ($\alpha > 0,82$)	Самоэффективность и онлайн-педагогические знания влияют на цифровое выгорание через эмоциональную регуляцию	Обоснование роли эмоциональной регуляции как медиатора
Исследование учителей STEM (2025)	378 учителей STEM, провинция Чжэцзян, Китай	SEM	Технострессоры значимо увеличивают выгорание и негативно влияют на организационную приверженность и производительность. Выгорание опосредует влияние технострессоров на удовлетворённость работой	Подтверждение каскадной модели: стрессоры → выгорание → организационные последствия
Cid Martínez et al. (2026)	1400 учителей дошкольного и начального образования Андалусии, Испания	SEM	Цифровая педагогическая компетентность – значимый протективный фактор против техноусталости. Пол и возраст – положительные предикторы технологического истощения	Обоснование профилактики через развитие цифровой компетентности
Метаанализ (2021)	Учителя, международная выборка	Метаанализ	Объединённая распространённость выгорания – 52% (95% CI 33–71%), выше, чем у медицинских работников	Эпидемиологический масштаб проблемы
Опрос в школах Республики Татарстан (2025)	Учителя школ, Россия	Опрос	92% учителей работают с электронными системами; 89% столкнулись с проблемами при использовании цифровых платформ	Подтверждение массовости технологических барьеров
Пучкова (2026) [Пучкова, 2026]	Учителя г. Москвы	Эмпирическое исследование	Выявлены проявления цифрового выгорания: эмоциональная усталость, снижение когнитивной вовлечённости, физический дискомфорт (синдром сухого глаза, боли в спине и шее)	Эмпирическое подтверждение компонентов пентады
Protective factors against technostress (2025) [Protective factors against technostress, 2025]	Учителя средних школ, Италия	Медиационный анализ	Адаптивные стратегии эмоциональной регуляции снижают техностресс через повышение самоэффективности в цифровых компетенциях; дезадаптивные – усиливают	Обоснование профилактики через саморегуляцию

Наиболее методологически строгим является исследование О.В. Задорожной (2026), выполненное на 371 преподавателе российских вузов с использованием структурного

моделирования (SEM) и латентно-профильного анализа [Задорожная, 2026]. Сбор данных проводился в феврале–апреле 2025 года методом анонимного онлайн-анкетирования (Qualtrics). Использовались: адаптированная шкала Workplace Telepressure Scale (α = 0,87), авторская шкала нормативной цифровой идентичности (8 пунктов, α = 0,89), русскоязычная версия Digital Overload Scale (α = 0,84) и подшкала эмоционального истощения MBI-GS (α = 0,89).

Ключевые результаты моделирования: цифровая онлайн-доступность оказывает опосредованное влияние на эмоциональное истощение – не напрямую, а через последовательную регуляторную цепочку. Прямой эффект онлайн-доступности на нормативную цифровую идентичность составил β = 0,48 ($p < 0,001$); нормативная цифровая идентичность на когнитивную перегруженность – β = 0,52 ($p < 0,001$); когнитивная перегруженность на эмоциональное истощение – β = 0,61 ($p < 0,001$). Непрямой эффект онлайн-доступности на истощение через оба медиатора оказался статистически значимым: β = 0,15; 95% CI [0,09; 0,23]. Альтернативные модели (прямая, обратная, без медиаторов) показали худшее соответствие (CFI < 0,91; RMSEA > 0,07), что подтверждает преимущество предложенной серийной модели. Латентно-профильный анализ выявил три устойчивых профиля цифрового истощения, различающихся конфигурацией нормативной идентичности, когнитивной перегруженности и эмоционального истощения.

Исследование З.Х. Лепшоковой, А.Г. Яшиной и А.В. Чёрной (2025) на выборке 314 педагогов (96% женщины, средний возраст 45 лет) с использованием путевого анализа показало иную картину [Лепшокова, Яшина, Чёрная, 2025]. Цифровая перегрузка оказалась положительно связана с намерением уволиться. При этом поддерживающий цифровой климат организации не оказал значимого эффекта на цифровую перегрузку – результат, противоречащий предыдущим исследованиям. Индивидуально-личностные факторы проявились ярче: цифровая самоэффективность снижала перегрузку, тогда как цифровая вовлечённость повышала её напрямую, но одновременно снижала через повышение самоэффективности.

Ещё одно российское исследование – А. Охрончук (НИУ ВШЭ, 2024) – на выборке 100 преподавателей вузов разработало и валидизировало шкалу технологического выгорания (Teacher Techno Burnout Test) с использованием эксплораторного и конфирматорного факторного анализа [Охрончук, 2024]. Результаты подтвердили значимую связь техностресса и техновыгорания, а также отрицательные корреляции последнего с благополучием, удовлетворённостью работой и вовлечённостью.

Исследование А. Севич и соавторов (2025) на 942 сотрудниках норвежских вузов выявило, что цифровые стрессоры выступают значимыми предикторами эмоционального истощения в академической среде.

Работа А. Буда и К. Ковач (2024) на 596 преподавателях Университета Дебрецена (Венгрия) показала, что 54% респондентов испытывают значительный или очень сильный стресс в связи с технологическими проблемами; большая часть времени работы с цифровыми устройствами включена в рабочие часы, что размывает границы между профессиональной и частной жизнью [Buda, Kovács, 2024].

Китайское исследование (BMC Psychology, 2024) на 390 преподавателях Ханчжоуского педагогического университета с использованием медиационной модели показало, что самоэффективность и онлайн-педагогические знания влияют на цифровое выгорание через эмоциональную регуляцию [The effect of teacher self-efficacy, 2024].

Исследование техностресса у 378 учителей STEM в провинции Чжэцзян (Китай, 2025) с

использованием SEM подтвердило, что технострессоры значимо увеличивают выгорание и негативно влияют на организационную приверженность и производительность труда; выгорание опосредует влияние технострессоров на удовлетворённость работой.

Испанское исследование (Cid Martínez et al., 2026) на 1400 учителях дошкольного и начального образования Андалусии с использованием SEM показало, что цифровая педагогическая компетентность выступает значимым протективным фактором против техноусталости, тогда как пол и возраст являются положительными предикторами уровня технологического истощения.

Метаанализ распространённости выгорания среди учителей в период пандемии COVID-19 показал объединённую распространённость 52% (95% CI 33–71%), что выше показателей для медицинских работников. Опрос, проведённый в школах Республики Татарстан (2025), показал, что 92% учителей работают с электронными системами, однако 89% участников столкнулись с проблемами при использовании цифровых платформ.

Совокупность эмпирических данных подтверждает центральный тезис: цифровая онлайн-доступность не является прямым детерминантом выгорания. Ключевым опосредующим звеном выступает регуляторная цепочка – интериоризация внешних цифровых требований в нормативную цифровую идентичность, рост когнитивной перегруженности и, как итог, эмоциональное истощение. При этом цифровая самоэффективность и адаптивные стратегии эмоциональной регуляции выполняют буферную функцию, ослабляя трансформацию диссонанса в выгорание.

В научной литературе отсутствует единая позиция относительно статуса цифрового выгорания. Часть исследователей рассматривает его как качественно новый феномен, порождённый специфическими цифровыми стрессорами – информационной перегрузкой, экранным временем, культурой постоянной онлайн-доступности [Liman Kaban, Kaynar, 2023; Zhao et al., 2026]. Другая позиция состоит в том, что цифровое выгорание – лишь модификация классического выгорания, в которой сохраняются базовые компоненты эмоционального истощения, деперсонализации и редукции достижений, но меняются их внешние проявления [Maslach, Jackson, 1981; Marshall, Moore, Pressley, 2024].

Мы занимаем промежуточную позицию: цифровое выгорание сохраняет трёхкомпонентную структуру, однако приобретает специфические черты за счёт хронического когнитивного диссонанса и информационной перегрузки. Это требует не пересмотра классической модели, а её дополнения цифровыми компонентами, что и отражено в модели «цифровой пентады».

Дискуссионным остаётся вопрос о том, является ли когнитивный диссонанс причиной, следствием или параллельным процессом по отношению к выгоранию. В данной работе он рассматривается как системообразующий механизм генезиса. Эмпирическое подтверждение этой позиции содержится в исследовании Zhao et al. (2026), где когнитивный диссонанс выделен в качестве измеримого компонента цифрового выгорания, что служит эмпирическим подтверждением центрального тезиса автора [Zhao et al., 2026].

Отдельного обсуждения заслуживает вопрос о роли эмоциональной регуляции как буферного фактора. Исследование Protective factors against technostress in secondary school teachers (2025) показало, что адаптивные стратегии когнитивной эмоциональной регуляции снижают переживание техностресса через повышение самоэффективности в цифровых компетенциях, тогда как дезадаптивные стратегии усиливают восприятие технологических требований как стрессоров [Protective factors against technostress, 2025]. Аналогичные результаты получены в исследовании The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and

content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout (2024), где эмоциональная регуляция выступает медиатором связи между самоэффективностью и цифровым выгоранием [The effect of teacher self-efficacy, 2024]. Эти данные имеют принципиальное значение для профилактики: они указывают на то, что развитие навыков эмоциональной саморегуляции может выступать буфером, ослабляющим трансформацию когнитивного диссонанса в выгорание.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы.

Во-первых, цифровая гибридизация образования порождает у преподавателя высшей школы состояние хронического когнитивного диссонанса, который имеет структурный характер и проявляется в четырёх основных типах: диссонанс идентичности, эффективности, коммуникации и компетентности.

Во-вторых, эмпирические данные подтверждают, что цифровая онлайн-доступность оказывает опосредованное влияние на эмоциональное истощение – через нормативную цифровую идентичность и когнитивную перегруженность. Механизм трансформации внешних цифровых требований в состояния профессионального истощения носит серийный, регуляторный характер, а не является прямым следствием интенсивности цифровой нагрузки [Коваленко, Пономаренко, 2026].

В-третьих, цифровое выгорание сохраняет трёхкомпонентную структуру классического выгорания, но приобретает специфические черты, описанные моделью «цифровой пентады»: цифровое истощение, технологическая деперсонализация, редукция цифровой эффективности, когнитивная блокада и синдром цифровой депривации.

В-четвёртых, профилактика и смягчение последствий цифрового выгорания должны носить комплексный, двухуровневый характер [Бурыкина, Данилова, Комарова, 2024]. На индивидуально-личностном уровне ключевым является развитие не столько цифровой грамотности, сколько цифровой педагогической компетентности – способности к осознанному, критическому и педагогически целесообразному отбору, интеграции и использованию технологий в соответствии с конкретными образовательными целями. Это позволяет восстановить чувство контроля и агентности, снижая диссонанс эффективности и компетентности. Не менее важны навыки цифровой гигиены и саморегуляции: установление и защита чётких временных и пространственных границ для онлайн-работы, практики цифрового детокса, развитие эмоционального интеллекта для компенсации «эмоционального притупления» в онлайне. Эмпирически доказано, что адаптивные стратегии эмоциональной регуляции снижают техностресс через повышение самоэффективности в цифровых компетенциях [Protective factors against technostress, 2025].

На организационно-институциональном уровне необходимы системные изменения. Администрация образовательных учреждений должна обеспечить не разовое техническое обучение, а постоянную психолого-методическую поддержку, включающую:

1. Консультирование по дизайну гибридных курсов, направленное на содержательную, а не формальную интеграцию технологий.

2. Создание внутренних стандартов и регламентов цифровой коммуникации (например, «часы тишины», когда не ожидается ответ на сообщения), чтобы снизить прессинг постоянной доступности и информационную перегрузку [Хакимова, Матлаш, Григорьева, 2022].

3. Формирование профессиональных сообществ взаимопомощи и наставничества для обмена успешными практиками и эмоциональной поддержки.

4. Признание и материальное или символическое поощрение цифрового педагогического труда, что помогает снизить диссонанс идентичности, легитимируя новые профессиональные роли.

Принципиальным становится переход от логики принудительного внедрения технологий к принципу «цифрового суверенитета преподавателя» – праву и реальной возможности педагога на основе развитой цифровой педагогической компетентности осознанно выбирать степень, формы, инструменты и глубину интеграции цифровых технологий в свою уникальную профессиональную практику, исходя из педагогических задач, а не из административных директив или сиюминутных трендов.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что цифровая гибридизация образования, являясь объективным и необратимым процессом, порождает у преподавателя высшей школы состояние хронического когнитивного диссонанса. Этот диссонанс имеет структурный характер, проявляясь в конфликтах идентичности, эффективности, коммуникации и компетентности. Будучи постоянным источником психологического стресса и не находя адекватного разрешения в условиях информационной перегрузки и часто неадекватной организационной поддержки, он выступает ключевым психологическим механизмом, катализирующим развитие синдрома эмоционального выгорания. При этом само выгорание в цифровую эпоху эволюционирует, приобретая специфические черты, описанные моделью «цифровой пентады».

Таким образом, вызовы цифровой трансформации образования лежат не только в технологической или методической плоскости, но и в глубокой экзистенциально-психологической области. Дальнейшее устойчивое развитие высшей школы невозможно без смещения фокуса с оснащения технологиями на заботу о психологическом благополучии педагога. Это требует переосмысления системы поддержки преподавательского корпуса, перехода от дискурса стресса и перегрузки к дискурсу смысла, профессиональной идентичности и экологии цифрового педагогического труда. Только через целенаправленную работу по редукции базовых когнитивных диссонансов и созданию гуманизированной, поддерживающей цифровой дидактической среды можно сохранить главный ресурс образования – творческую, мотивированную и психически устойчивую личность преподавателя.

Ограничения исследования. Настоящий обзор носит теоретический характер. Предложенная модель «цифровой пентады» нуждается в эмпирической верификации на репрезентативных выборках преподавателей вузов. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка диагностического инструментария для измерения каждого из компонентов пентады, а также лонгитюдные исследования динамики когнитивного диссонанса и выгорания в условиях продолжающейся цифровой трансформации образования.

Библиография

1. Аленина Е.А., Барцева К.В., Ли О.В., Залешин М.С., Лиханов М.В., Ковас Ю.В. Уроки пандемии: анализ опыта перехода на онлайн-преподавание в средней школе // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 6. С. 84–101.
2. Бурыкина М.Ю., Данилова Т.В., Комарова С.В. Профессиональное выгорание преподавателей вузов и стратегии его преодоления в вузах России // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 1-2. С. 212–220. DOI: 10.25726/j5320-2324-0430-d
3. Гайдар К.М., Малютина О.П. Изменения в синдроме профессионального выгорания преподавателей вузов в

условиях вынужденного дистанционного обучения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2021. № 2. С. 24–29.
4. Джига Н.Д. Профессиональный стресс и эмоциональное выгорание у педагогов в условиях пандемии COVID-19 и дистанционного образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 6.
5. Ионов А.Ю., Ким Ю. Цифровая усталость в реалиях современного образования // Современное образование. 2025.
6. Коваленко А.И., Пономаренко С.В. Цифровое истощение преподавателей вузов и структурно-регуляторная модель типологических профилей // Russian Journal of Education and Psychology. 2026. Т. 17. № 1. С. 561–586. DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-1-1114
7. Краснова А.Н. Влияние информационной перегрузки на способность принятия решений современной личностью // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 06 (59).
8. Крушельницкая О.Б. и др. Современные тенденции в изучении эмоционального выгорания педагогов в психологии и нейронауках // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22. № 4. С. 293–305.
9. Пак С.Н. Современные тенденции в исследовании профессионального выгорания педагогов: цифровое выгорание и онлайн-обучение // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2025. № 3/1. С. 274–282.
10. Парадокс академической свободы и ответственности как экзистенциальный вызов современному преподавателю вуза // SCIUP. 2026.
11. Пучкова Е.Б. Цифровое выгорание как новая профессиональная деструкция специалистов системы образования: доклад на II Международной научно-практической конференции «Искусственный интеллект и цифровые ресурсы в образовании и науке». М.: МПГУ, 2026.
12. Решетова И.В., Илюхин А.Г. Профессиональный стресс и эмоциональное выгорание у педагогов в условиях дистанционного образования // Молодой учёный. 2024. № 5 (504). С. 176–178.
13. Романова К.В. Влияние технологий цифрового образования на эмоциональное состояние личности // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. 2024. № 3 (59).
14. С информационной перегрузкой предложили бороться так же, как с загрязнением воздуха // Naked Science. URL: https://naked-science.ru/article/anthropology/s-informatsionnoj-peregru
15. Хакимова Н.Р., Матлаш В.Д., Григорьева Е.В. Профессиональное выгорание педагогов в условиях цифровизации образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 1 (45). С. 169–174.
16. Buda A., Kovács K. The digital aspects of the wellbeing of university teachers // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Art. 1406141. ISSN 2504-284X.
17. Duffy B., Allington D. The accepting, the suffering and the resisting: the different reactions to life under lockdown. The Policy Institute, Kings College London. 2020.
18. Festinger L. A theory of cognitive dissonance. Stanford, CA: Stanford University Press, 1957. 291 p.
19. Lepshokova Z.Kh., Iashina A.G., Chernaya A.V. Factors of Digital Overload among Russian Teachers // Population and Economics. 2025. Vol. 9. No. 4. Pp. 71–84. DOI: 10.3897/popecon.9.e151891
20. Liman Kaban A., Kaynar N. Too much screen? An exploratory examination of digital exhaustion of educators in Turkiye // Turkish Online Journal of Distance Education. 2023. Vol. 24. No. 1. Pp. 54–73.
21. Lizana P.A., Vega-Fernadez G. Teacher Teleworking during the COVID-19 Pandemic: Association between Work Hours, Work-Family Balance and Quality of Life // Int J Environ Res Public Health. 2021. Vol. 18. No. 14. Pp. 75–66.
22. Marshall D.T., Moore T., Pressley T. Technology is supposed to decrease teacher burnout – but we found it can sometimes make it worse // The Conversation. October 10. 2024.
23. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout // Journal of Organizational Behavior. 1981. Vol. 2. No. 2. Pp. 99–113.
24. Okhronchuk A. Teacher Techno Burnout: Antecedents and Consequences among University Academic Staff. HSE University, 2024.
25. Protective factors against technostress in secondary school teachers // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Art. 35554.
26. The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: a mediation model // BMC Psychology. 2024. Vol. 12. No. 1. Art. 51. DOI: 10.1186/s40359-024-01540-z
27. Zadorozhnaya O.V. Digital burnout of university faculty and a structural-regulatory model of typological profiles // Russian Journal of Education and Psychology. 2026. Vol. 17. No. 1. Pp. 561–586. DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-1-1114
28. Zhao L., Zhao J., Cao E.Y., Li K.K., Pan L., Zou Y.M., Sun X.H. Development and validation of a digital burnout scale in artificial intelligence era // Frontiers in Psychology. 2026. Vol. 16. Art. 1580422. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1580422

Cognitive Dissonance and Emotional Burnout of the Teacher in the Context of Digital Hybridization of Education: A Theoretical Review

Vladimir A. Mal'tsev

Moscow Psychological and Social University,
115191, 9A, 4-y Roshchinskiy passage, Moscow, Russian Federation;
e-mail: 123fnfas@gmail.com

Abstract

The article is a theoretical review devoted to the analysis of cause-and-effect relationships and mechanisms of mutual influence between cognitive dissonance and emotional burnout syndrome among higher school teachers in the context of the digital hybridization of education. The purpose of the review is to systematize classical and modern studies explaining the genesis of specific "digital" burnout and to propose a conceptual model integrating L. Festinger's theory of cognitive dissonance and C. Maslach's burnout model. The methodological basis is a narrative (integrative) literature review carried out using the eLibrary, CyberLeninka, Scopus, Web of Science, and Google Scholar databases. Inclusion criteria: theoretical and empirical works directly concerning cognitive dissonance, emotional burnout, digital hybridization, and digital exhaustion. As a result, structural types of pedagogical dissonance (identity, effectiveness, communication, and competence) are identified, as well as a transformed burnout model – the "digital pentad", including digital exhaustion, technological depersonalization, reduction of digital effectiveness, cognitive blockade, and digital deprivation syndrome. The synthesis of empirical studies on Russian and international samples shows that digital online availability affects emotional exhaustion indirectly, through normative digital identity and cognitive overload, whereas digital self-efficacy and adaptive strategies of emotional regulation act as buffers. Two-level prevention strategies are proposed: at the individual level – the development of digital pedagogical competence, digital hygiene, and self-regulation; at the organizational-institutional level – constant psychological and methodological support, regulations of digital communication, and a transition to the principle of "digital sovereignty of the teacher". The article is theoretical in nature; empirical verification of the model is designated as a prospect for further research.

For citation

Mal'tsev V.A. (2026) Kognitivnyy dissonans i emotsional'noe vygoranie prepodavatelya v usloviyakh tsifrovoy gibridizatsii obrazovaniya: teoreticheskiy obzor [Cognitive Dissonance and Emotional Burnout of the Teacher in the Context of Digital Hybridization of Education: A Theoretical Review]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 146-160. DOI: 10.34670/AR.2026.77.28.015

Keywords

Cognitive dissonance, emotional burnout, digital burnout, digital exhaustion, university teacher, digital hybridization of education, information overload, professional identity, structural-regulatory model, risk management, research methodology, state policy.

References

1. Alenina, E.A., Bartseva, K.V., Li, O.V., Zaleshin, M.S., Likhanov, M.V., & Kovas, Yu.V. (2022). Uroki pandemii: analiz opyta perekhoda na onlain-prepodavanie v srednei shkole [Lessons of the pandemic: an analysis of the experience of transition to online teaching in secondary school]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 27(6), 84–101. [In Russian]
2. Buda, A., & Kovács, K. (2024). The digital aspects of the wellbeing of university teachers. Frontiers in Education, 9, Article 1406141. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1406141
3. Burykina, M.Yu., Danilova, T.V., & Komarova, S.V. (2024). Professional'noe vygoranie prepodavatelei vuzov i strategii ego preodoleniya v vuzakh Rossii [Professional burnout of university teachers and strategies for overcoming it in Russian universities]. Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika, 14(1-2), 212–220. https://doi.org/10.25726/j5320-2324-0430-d [In Russian]
4. Duffy, B., & Allington, D. (2020). The accepting, the suffering and the resisting: the different reactions to life under lockdown. The Policy Institute, Kings College London.
5. Dzhiga, N.D. (2021). Professional'nyi stress i emotsional'noe vygoranie u pedagogov v usloviyakh pandemii COVID-19 i distantsionnogo obrazovaniya [Professional stress and emotional burnout among teachers in the context of the COVID-19 pandemic and distance education]. Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya, 9(6). [In Russian]
6. Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press.
7. Gaidar, K.M., & Malyutina, O.P. (2021). Izmeneniya v sindrome professional'nogo vygoraniya prepodavatelei vuzov v usloviyakh vynuzhdennogo distantsionnogo obucheniya [Changes in the professional burnout syndrome of university teachers under forced distance learning]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya, (2), 24–29. [In Russian]
8. Ionov, A.Yu., & Kim, Yu. (2025). Tsifrovaya ustalost' v realiyakh sovremennogo obrazovaniya [Digital fatigue in the realities of modern education]. Sovremennoe obrazovanie. [In Russian]
9. Khakimova, N.R., Matlash, V.D., & Grigorieva, E.V. (2022). Professional'noe vygoranie pedagogov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Professional burnout of teachers in the context of digitalization of education]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, (1), 169–174. [In Russian]
10. Kovalenko, A.I., & Ponomarenko, S.V. (2026) Tsifrovoe istoshchenie prepodavatelei vuzov i strukturno-regulyatornaya model' tipologicheskikh profilei [Digital exhaustion of university teachers and the structural-regulatory model of typological profiles]. Russian Journal of Education and Psychology, 17(1), 561–586. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-1114 [In Russian]
11. Krasnova, A.N. (2021). Vliyanie informatsionnoi peregruzki na sposobnost' prinyatiya reshenii sovremennoi lichnost'yu [The impact of information overload on the decision-making ability of the modern personality]. Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnyi nauchno-prakticheskii zhurnal, (06), 59. [In Russian]
12. Krushelnitskaya, O.B., et al. (2025). Sovremennye tendentsii v izuchenii emotsional'nogo vygoraniya pedagogov v psikhologii i neironaukakh [Current trends in the study of teachers' emotional burnout in psychology and neuroscience]. Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya, 22(4), 293–305. [In Russian]
13. Lepshokova, Z.Kh., Iashina, A.G., & Chernaya, A.V. (2025). Factors of Digital Overload among Russian Teachers. Population and Economics, 9(4), 71–84. https://doi.org/10.3897/popecon.9.e151891
14. Liman Kaban, A., & Kaynar, N. (2023). Too much screen? An exploratory examination of digital exhaustion of educators in Turkiye. Turkish Online Journal of Distance Education, 24(1), 54–73.
15. Lizana, P.A., & Vega-Fernadez, G. (2021). Teacher Teleworking during the COVID-19 Pandemic: Association between Work Hours, Work-Family Balance and Quality of Life. Int J Environ Res Public Health, 18(14), 75–66.
16. Marshall, D.T., Moore, T., & Pressley, T. (2024, October 10). Technology is supposed to decrease teacher burnout – but we found it can sometimes make it worse. The Conversation.
17. Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Organizational Behavior, 2(2), 99–113.
18. Okhronchuk, A. (2024). Teacher Techno Burnout: Antecedents and Consequences among University Academic Staff. HSE University.
19. Pak, S.N. (2025). Sovremennye tendentsii v issledovanii professional'nogo vygoraniya pedagogov: tsifrovoe vygoranie i onlain-obuchenie [Current trends in the study of teachers' professional burnout: digital burnout and online learning]. Vestnik Kyrgyzskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. Arabaeva, (3/1), 274–282. [In Russian]
20. Paradoks akademicheskoi svobody i otvetstvennosti kak ekzistentsial'nyi vyzov sovremennomu prepodavatelyu vuza [The paradox of academic freedom and responsibility as an existential challenge to a modern university teacher]. (2026) SCIUP. [In Russian]
21. Protective factors against technostress in secondary school teachers. (2025). Scientific Reports, 15, Article 35554.
22. Puchkova, E.B. (2026) Tsifrovoe vygoranie kak novaya professional'naya destruktsiya spetsialistov sistemy obrazovaniya [Digital burnout as a new professional destruction of education system specialists]. Report at the II International Scientific and Practical Conference "Artificial Intelligence and Digital Resources in Education and Science". Moscow Pedagogical State University. [In Russian]

23. Reshetova, I.V., & Ilyukhin, A.G. (2024). Professional'nyi stress i emotsional'noe vygoranie u pedagogov v usloviyakh distantsionnogo obrazovaniya [Professional stress and emotional burnout of teachers in the context of distance education]. Molodoi uchenyi, (5), 176–178. [In Russian]
24. Romanova, K.V. (2024). Vliyanie tekhnologii tsifrovogo obrazovaniya na emotsional'noe sostoyanie lichnosti [The impact of digital education technologies on the emotional state of a person]. Nauka v megapolise Science in a Megapolis, (3), 59. [In Russian]
25. S informatsionnoi peregruzkoi predlozhili borot'sya tak zhe, kak s zagryazneniem vozdukha [It has been proposed to combat information overload in the same way as air pollution]. (2021). Naked Science. Retrieved from https://naked-science.ru/article/anthropology/s-informatsionnoj-peregru [In Russian]
26. The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: a mediation model. (2024). BMC Psychology, 12(1), Article 51. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01540-z
27. Zadorozhnaya, O.V. (2026) Digital burnout of university faculty and a structural-regulatory model of typological profiles. Russian Journal of Education and Psychology, 17(1), 561–586. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-1114
28. Zhao, L., Zhao, J., Cao, E.Y., Li, K.K., Pan, L., Zou, Y.M., & Sun, X.H. (2026) Development and validation of a digital burnout scale in artificial intelligence era. Frontiers in Psychology, 16, Article 1580422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1580422

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.62.10.016**

Психологические ресурсы готовности будущих психологов служебной деятельности к профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях

Сарычева Ольга Витальевна

Старший преподаватель, кафедра общей психологии,
Донецкий государственный университет,
283001, Российская Федерация, Донецк, ул. Университетская, 24;
e-mail: Sarycheva_olga@internet.ru

Голышева Надежда Викторовна

Старший преподаватель, кафедра общей психологии,
Донецкий государственный университет,
283001, Российская Федерация, Донецк, ул. Университетская, 24;
e-mail: Sarycheva_olga@internet.ru

Исследование выполнено в рамках государственного задания «Личность в современном информационном и социокультурном пространстве» № FRRE-2026-0029.

Аннотация

Психологические ресурсы готовности будущих психологов служебной деятельности к профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях обычно описываются перечнем качеств, а правило их объединения не формализовано, поэтому неясно, компенсирует ли сильный ресурс слабый или готовность ограничивается наименее развитым ресурсом. Работа направлена на то, чтобы в модели оценить, как это правило и защитная роль жизнестойкости связаны с долей курсантов с несформированной готовностью в чрезвычайной ситуации и какая коррекция ресурсов при равном бюджете сильнее снижает эту долю. Применено имитационное моделирование методом Монте-Карло с пороговым правилом готовности на синтетической когорте из 1000 повторов по 100 модельных курсантов, у каждого из которых заданы четыре коррелированных ресурса (мотивационный ресурс, жизнестойкость, осознанная саморегуляция и копинг-ресурс), а пороги в модели откалиброваны по исходной доле несформированной готовности 17,5 %. Под нагрузкой ЧС при компенсаторном правиле несформированной оказалась готовность у 28,4 % модельных курсантов, а при правиле лимитирующего ресурса – у 25,9 %, и это расчётные значения сценария. Буфер жизнестойкости, сохраняющий среднюю нагрузку, дал расчётное изменение доли лишь на –0,1 п. п. При правиле лимитирующего ресурса расчётное снижение доли составило 12,5 п. п. при адресной коррекции слабейшего ресурса и 4,7 п. п. при равномерной коррекции, а равномерная коррекция догоняет адресную только при расчётном бюджете 2,71 стандартного отклонения. В модели результат коррекции ресурсов определяется прежде всего правилом их объединения, и при лимитирующем ресурсе расчётно результативнее адресная работа с самым слабым ресурсом каждого курсанта, а при компенсаторном правиле обе стратегии дают практически одинаковый результат.

Для цитирования в научных исследованиях

Сарычева О.В., Голышева Н.В. Психологические ресурсы готовности будущих психологов служебной деятельности к профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 161-170. DOI: 10.34670/AR.2026.62.10.016

Ключевые слова

Психология служебной деятельности, готовность к деятельности в чрезвычайных ситуациях, психологические ресурсы, жизнестойкость, осознанная саморегуляция, имитационное моделирование, метод Монте-Карло, профессиональная готовность, экстремальные условия, курсанты ведомственных вузов.

Введение

Психологи служебной деятельности работают с личным составом правоохранительных органов, пенитенциарной системы и подразделений МЧС России и обеспечивают их деятельность в особых и экстремальных условиях; системное описание профессионализма этих специалистов, разработанное для психологов ФСИН, исходит именно из такого содержания труда [Кечил, 2021]. Готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности описывается через мотивационный, когнитивный и эмоциональный компоненты, развитие которых связано с осмысленностью жизненной перспективы личности [Гут и др., 2021]. Эмпирические данные о выпускниках-психологах образовательной организации МВД России указывают на невысокий уровень развития их коммуникативной сферы и на отсутствие инструментов контроля её развития в ходе обучения [Федотов, Сударик, Здорова, 2024]. Следовательно, вопрос о ресурсах готовности поставлен уже на этапе профессиональной подготовки, а не только в период службы.

Ресурсный подход к специалистам экстремального профиля даёт развёрнутый перечень внутренних ресурсов. В классификации, построенной на материале 240 специалистов, наряду с опытом и знаниями выделены регуляторные ресурсы (саморегуляция, планомерное совладание), личностные ресурсы (оптимизм, самоэффективность, ответственность) и смыслообразующие ресурсы [Федюнина, 2025]. Теория сохранения ресурсов С. Хобфолла объясняет стресс через угрозу потери ресурсов и их фактическую потерю и применяется к широкому спектру состояний – от профессионального выгорания до травматического стресса [Федюнина, 2025].

Осознанная саморегуляция в работах В.И. Моросановой описана как система универсальных и специальных регуляторных ресурсов, то есть как метаресурс, обеспечивающий использование других ресурсов [Моросанова, 2021]. У специалистов опасных профессий по сравнению с группой без профессионального риска выявлены более высокая регуляторная гибкость и более развитая индивидуальная система осознанной саморегуляции [Кабанова и др., 2017], а недостаток внутренних ресурсов у работников, занятых на опасных для жизни участках, связывают с эмоциональными, когнитивными и поведенческими нарушениями [Булыгина и др., 2026].

Для курсантов ведомственных вузов накоплены оценки отдельных ресурсов. Среди 150 курсантов МЧС России группа с низким уровнем жизнестойкости составила 27 человек, а сама

жизнестойкость рассматривается как интегративный ресурс психологической устойчивости [Земскова, Кравцова, 2019]. У курсантов выпускных курсов вузов ФСИН России и войск национальной гвардии доля лиц с низким показателем жизнестойкости составила 10,65 % [Корнилова, Кулешов, 2023]. Самоуважение курсантов МЧС России описано как ресурс осознанной регуляции учебной деятельности [Земскова, 2024]. По мотивационному ресурсу имеются данные о практикующих психологах РСЧС: у 17,5 % из 117 обследованных специалистов мотивация к участию в экстренной психологической помощи не была сформирована [Карапетян, Редина, 2021]. Для курсантов вузов МЧС России выделены факторы мотивации, от которых зависит готовность к выполнению профессиональных задач [Карапузиков, Мураев, 2023], у курсантов ФСИН России в юношеском возрасте готовность к профессиональному риску оказалась недостаточно сформированной [Башкирева, Башкирева, 2025], а среди студентов-медиков выделена группа риска по готовности к действиям в ЧС, равная 18,7 % [Михайловский, Гринкевич, 2026].

Эти работы описывают уровни отдельных ресурсов, но не задают правило, по которому ресурсы образуют готовность. От правила зависит выбор стратегии подготовки. Если ресурсы взаимно компенсируются, значение имеет их суммарный уровень и безразлично, какой ресурс развивать. Если же готовность в чрезвычайной ситуации ограничивается наименее развитым ресурсом, то одинаковые затраты на подготовку дают разный результат в зависимости от того, направлены ли они на слабейший ресурс конкретного курсанта. Классификация [Федюнина, 2025] и теория сохранения ресурсов [Hobfoll et al., 2018] допускают оба варианта, а эмпирические исследования [Земскова, Кравцова, 2019; Земскова, 2024; Карапетян, Редина, 2021] проведены на разных совокупностях и измеряют разные ресурсы, поэтому прямое сопоставление правил на имеющихся данных не выполнимо.

Задача работы – на модельной когорте будущих психологов служебной деятельности определить, как правило объединения четырёх психологических ресурсов готовности (компенсаторное или по лимитирующему ресурсу) и буферное действие жизнестойкости определяют расчётную долю курсантов с несформированной готовностью к профессиональной деятельности в чрезвычайной ситуации и какая коррекция ресурсов при равном бюджете сильнее снижает эту долю.

Материалы и методы исследования

Для ответа на поставленный вопрос построена сценарная имитационная модель синтетической когорты будущих психологов служебной деятельности. Применено имитационное моделирование методом Монте-Карло с пороговым правилом готовности; единица моделирования – модельный курсант – будущий психолог служебной деятельности (синтетическая когорта).

Каждому модельному курсанту приписаны четыре психологических ресурса готовности, выбранные по классификации ресурсов специалистов экстремального профиля [Федюнина, 2025] и по исследованиям курсантов ведомственных вузов [Земскова, Кравцова, 2019; Земскова, 2024; Карапетян, Редина, 2021]: мотивационный ресурс, жизнестойкость, осознанная саморегуляция и копинг-ресурс. Ресурсы выражены в стандартных отклонениях от среднего по когорте и порождены однофакторной схемой: значение ресурса равно сумме общего фактора, умноженного на квадратный корень из попарной корреляции ρ, и индивидуальной компоненты, умноженной на квадратный корень из $1 - \rho$. Общий фактор и компоненты – независимые

стандартные нормальные величины, полученные генератором псевдослучайных чисел стандартной библиотеки Python (вихрь Мерсенна, функция gauss) с фиксированным начальным значением (seed) 20261006. Расчёт выполнен на 1000 повторах по 100 модельных курсантов.

Готовность к профессиональной деятельности в чрезвычайной ситуации считается несформированной, если после нагрузки ЧС ниже порога оказывается композит ресурсов (компенсаторное правило) либо минимальный из четырёх ресурсов (правило лимитирующего ресурса). Композит равен среднему четырёх ресурсов, делённому на его стандартное отклонение $\sqrt{((1 + 3\rho)/4)}$. Порог компенсаторного правила равен квантилю стандартного нормального распределения уровня p0. Порог правила лимитирующего ресурса найден делением отрезка пополам из условия, что вероятность попадания минимального ресурса ниже порога равна p0; эта вероятность вычислена интегрированием по общему фактору методом Симпсона на отрезке от −8 до 8 с 1600 шагами. Тем самым до нагрузки оба правила дают одинаковую исходную долю несформированной готовности, и различие между ними после нагрузки создаётся только формой правила.

Нагрузка ЧС уменьшает жизнестойкость на величину δ, а каждый из трёх остальных ресурсов – на $\delta \cdot \exp(-b \cdot h - b^2/2)$, где h – уровень жизнестойкости модельного курсанта, b – коэффициент буферного действия. Множитель имеет среднее, равное единице, поэтому буфер не изменяет среднюю нагрузку по когорте и перераспределяет её от курсантов с высокой жизнестойкостью к курсантам с низкой.

Сравниваются две коррекции ресурсов, применяемые до нагрузки при одинаковом бюджете B на курсанта: адресная (весь бюджет добавляется к слабейшему ресурсу данного курсанта) и равномерная (каждый ресурс повышается на B/4). Бюджет, при котором равномерная коррекция догоняет адресную, найден делением отрезка от 0,05 до 6,0 стандартного отклонения пополам на подвыборке из первых 300 повторов. Разброс между когортами описан 5-м и 95-м процентилями долей по 1000 когорт.

Таблица 1 – Входные параметры сценария модели

Параметр	Базовое значение	Диапазон проверки	Основание значения
исходная доля несформированной готовности	0,175	0,1065–0,187	допущение: 17,5 % психологов РСЧС без сформированной мотивационной готовности [12Карапетян, Редина, 2021]; границы – 10,65 % [Карапетян, Редина, 2021] и 18,7 % [Михайловский, Гринкевич, 2026]
попарная корреляция ресурсов	0,35	0,15–0,6	допущение: связи мотивационной готовности с личностными показателями r = 0,25–0,43 [Карапетян, Редина, 2021]
нагрузка ЧС на ресурсы, стандартного отклонения	0,235	0,12–0,47	допущение: пробит-сдвиг при росте доли дезадаптивных состояний с 25 до 33 % после крупномасштабных ЧС [Земскова, Кравцова, 2019]
коэффициент буферного действия жизнестойкости	0,3	0–0,6	авторское допущение; нижняя граница отключает буфер
бюджет коррекции ресурсов, стандартного отклонения	0,5	0,25–1,0	авторское допущение о величине прироста ресурсов

Источник: входные данные модельного пакета (inputs.json)

Все пять параметров являются сценарными допущениями. Опубликованные значения перенесены с других совокупностей: 17,5 % получено в 2019 году на 117 психологах РСЧС [Карапетян, Редина, 2021], рост доли дезадаптивных нервно-психических состояний с 25 до 33 % относится к сотрудникам ГПС МЧС России [Земскова, Кравцова, 2019]. Нагрузка $\delta = 0{,}235$ равна разности квантилей стандартного нормального распределения уровней 0,33 и 0,25, то есть сдвигу, переводящему 25 % совокупности за порог в 33 %. Чувствительность проверена раздельной подстановкой нижней и верхней границ каждого параметра. Проверка модели включала три теста, заданных до первого расчёта, – сохранение порядка «адресная коррекция снижает долю сильнее равномерной» в базовой точке и при каждой раздельной подстановке границ, воспроизведение исходной доли без нагрузки и совпадение двух правил при корреляции ресурсов 0,999 и отключённом буфере.

Результаты и обсуждение

В модели нагрузка ЧС увеличила исходную долю 17,5 % при обоих правилах объединения ресурсов, но в разной степени. Расчётная доля несформированной готовности в ЧС при компенсаторном правиле составила 28,4 %, а расчётная доля несформированной готовности в ЧС при правиле лимитирующего ресурса – 25,9 %. Расчётная разность долей при правиле лимитирующего ресурса и компенсаторном правиле равна −2,5 п. п. Знак разности следует из устройства композита. В модели усреднение четырёх ресурсов сужает разброс композита (при $\rho = 0{,}35$ его стандартное отклонение $\sqrt{((1 + 3\rho)/4)}$ меньше единицы), и одинаковый абсолютный сдвиг δ составляет большую часть этого разброса, чем у минимального из четырёх ресурсов. Поэтому при одинаковой калибровке порогов компенсаторное правило в модели переводит за порог больше модельных курсантов.

Расхождение правил в модели зависит от связанности ресурсов. При раздельной подстановке нижней и верхней границ попарной корреляции расчётная разность долей менялась в пределах −4,3–−1,2 п. п. (чувствительность к попарной корреляции ресурсов), то есть при $\rho = 0{,}15$ расхождение наибольшее по модулю, а при $\rho = 0{,}6$ оно сокращается. В граничном случае с корреляцией 0,999 и отключённым буфером расчётная разность составила 0,0 п. п., что воспроизводит совпадение правил при полностью связанных ресурсах. Следовательно, в модели выбор правила объединения тем важнее, чем слабее связаны между собой мотивационный ресурс, жизнестойкость, саморегуляция и копинг-ресурс.

Модельный интервал между когортами по 100 курсантов широк. В модели 5-й процентиль доли по когортам при правиле лимитирующего ресурса равен 19,0 %, 95-й процентиль доли по когортам при правиле лимитирующего ресурса – 33,0 %, тогда как 5-й процентиль доли по когортам при компенсаторном правиле составил 21,0 %, а 95-й процентиль доли по когортам при компенсаторном правиле – 37,0 %. Эти модельные интервалы перекрываются, поэтому в модели различие правил выражено на уровне всей когорты, а в отдельном учебном потоке из 100 курсантов перекрывается случайными колебаниями.

Буферное действие жизнестойкости в принятой спецификации модели не уменьшило расчётную долю несформированной готовности. В модели снижение доли за счёт буферного действия жизнестойкости составило −0,1 п. п., и при раздельной подстановке нулевого и удвоенного коэффициента буфера расчётная доля при правиле лимитирующего ресурса изменялась не более чем на одну десятую процентного пункта. Причина в нормировке множителя нагрузки. В модели буфер не уменьшает среднюю нагрузку, а переносит её на курсантов с низкой жизнестойкостью, у которых остальные ресурсы чаще находятся вблизи

порога, и выигрыш курсантов с высокой жизнестойкостью уравновешивается проигрышем курсантов с низкой. В модели доля случаев, где лимитирующим ресурсом стала жизнестойкость, составила 22,7 %, то есть меньше четверти, приходящейся на каждый ресурс при их равноправии, так как перераспределённая нагрузка чаще делает лимитирующими остальные ресурсы курсантов с низкой жизнестойкостью. Расчёт показывает, что вклад жизнестойкости в готовность при такой спецификации определяется её собственным уровнем как одного из четырёх ресурсов, а не перераспределением нагрузки.

Наибольшее расхождение правил в модели проявилось при сравнении стратегий коррекции. При правиле лимитирующего ресурса расчётное снижение доли при адресной коррекции слабейшего ресурса составило 12,5 п. п., а расчётное снижение доли при равномерной коррекции всех ресурсов того же бюджета – 4,7 п. п. При компенсаторном правиле расчётное снижение доли при адресной коррекции по компенсаторному правилу равно 5,7 п. п., а расчётное снижение доли при равномерной коррекции по компенсаторному правилу – 5,6 п. п. Близость двух последних значений задана спецификацией модели, поскольку обе коррекции повышают средний ресурс на B/4, а небольшое различие возникает лишь тогда, когда адресная коррекция повышает жизнестойкость и тем самым меняет распределение нагрузки. В модели преимущество адресной коррекции является свойством правила лимитирующего ресурса и при компенсаторном правиле практически отсутствует.

Порядок стратегий в модели сохранился в базовой точке и при раздельной подстановке нижней и верхней границ каждого из пяти параметров, и заданная до расчёта проверка завершилась итогом «порядок сохранён во всех точках». Величина выигрыша в модели зависит от бюджета. При подстановке бюджета 0,25 и 1,0 стандартного отклонения расчётное снижение доли при адресной коррекции составило 7,7–16,9 п. п. (чувствительность к бюджету коррекции). Рост выигрыша замедляется с увеличением бюджета, поскольку в модели после подъёма слабейшего ресурса лимитирующим становится следующий ресурс того же курсанта.

В модели бюджет коррекции, при котором равномерная коррекция догоняет адресную, составил 2,71 стандартного отклонения. Это расчётное значение более чем вдвое превышает верхнюю границу сценарного диапазона бюджета, поэтому на обеих границах диапазона (0,25 и 1,0 стандартного отклонения) адресная работа со слабейшим ресурсом в модели остаётся более результативной. Равномерная коррекция становится сопоставимой лишь при таком приросте всех ресурсов, когда разрыв между слабейшим и следующим ресурсом перестаёт ограничивать готовность.

Анализ чувствительности к остальным параметрам показывает, от каких допущений в модели зависит уровень расчётной доли. При подстановке границ исходной доли расчётная доля в ЧС при правиле лимитирующего ресурса менялась в пределах 17,2–27,4 % (чувствительность к исходной доле несформированной готовности), а при подстановке границ нагрузки – в пределах 21,7–35,4 % (чувствительность к нагрузке ЧС). Из трёх параметров, влияющих в модели на эту долю, наибольший размах дала нагрузка ЧС, и при её удвоении до 0,47 стандартного отклонения за порог переходит более трети модельных курсантов. Расчётная доля в граничном случае без нагрузки составила 17,6 % при заданной исходной доле 17,5 %, что подтверждает согласованность порога, найденного численным интегрированием, с имитационным расчётом.

Заключение

В модели психологических ресурсов готовности будущих психологов служебной деятельности правило объединения четырёх ресурсов определяет прежде всего

результативность их коррекции, а не уровень расчётной доли курсантов с несформированной готовностью в чрезвычайной ситуации. При одинаковой исходной доле 17,5 % расчётная доля в ЧС составила 28,4 % при компенсаторном правиле и 25,9 % при правиле лимитирующего ресурса, и в модели различие правил сокращается по мере роста связанности ресурсов.

В модели при правиле лимитирующего ресурса адресная коррекция слабейшего ресурса каждого курсанта дала расчётное снижение доли на 12,5 п. п. против 4,7 п. п. при равномерном распределении того же бюджета. Этот порядок в модели сохранился при раздельной подстановке нижней и верхней границ каждого параметра, а равномерная коррекция догоняет адресную лишь при расчётном бюджете 2,71 стандартного отклонения. Буферное действие жизнестойкости, перераспределяющее нагрузку без изменения её среднего уровня, в модели расчётную долю практически не изменило (−0,1 п. п.). Полученные расчётные соотношения формулируют проверяемую гипотезу для исследования курсантов, согласно которой при условии, что готовность к деятельности в ЧС ограничивается наименее развитым ресурсом, индивидуальная диагностика профиля ресурсов и работа с его слабейшим элементом дают больший прирост готовности, чем равномерное развитие всех ресурсов.

Библиография

1. Башкирева Т.В., Башкирева А.В. Психологическая готовность к риску в профессиональной деятельности у курсантов Федеральной службы исполнения наказания // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2025. № 3 (107). С. 221–226. DOI: 10.35750/2071-8284-2025-3-221-226.
2. Булыгина В.Г., Кондратович А.К., Проничева М.М., Рашевская О.Ю. Личностные ресурсы представителей профессий с вредными и опасными условиями труда // Вестник психотерапии. 2026. № 97. С. 19–31. DOI: 10.25016/2782-652x-2026-0-97-19-31.
3. Гут Ю.Н., Худаева М.Ю., Кабардов М.К., Овсяникова Е.А., Беданокова А.К. Влияние жизненной перспективы личности студентов на психологическую готовность к профессиональной деятельности педагогов-психологов // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6. С. 96–106. DOI: 10.17759/pse.2021260607.
4. Земскова А.А. Самоуважение как ресурс осознанной регуляции учебной деятельности курсантов МЧС России // Человеческий капитал. 2024. № 1 (181). С. 279–285. DOI: 10.25629/hc.2024.01.29.
5. Земскова А.А., Кравцова Н.А. Жизнестойкость, как интегральная характеристика личности, у курсантов МЧС России // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2019. № 3. С. 94–105. DOI: 10.25016/2541-7487-2019-0-3-94-105.
6. Кабанова Т.Н., Плешакова Е.А., Дубинский А.А., Васильченко А.С. Особенности саморегуляции у специалистов экстремального профиля профессиональной деятельности // Психология и право. 2017. Т. 7. № 1. С. 89–105. DOI: 10.17759/psylaw.2017070108.
7. Карапетян Л.В., Редина Е.А. Мотивационная готовность психологов к оказанию экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2021. № 1. С. 107–115. DOI: 10.25016/2541-7487-2021-0-1-107-115.
8. Карапузиков А.А., Мураев Н.П. Мотивационная готовность курсантов вузов МЧС России к выполнению профессиональных задач // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2023. № 4. С. 55–60. DOI: 10.36906/2311-4444/23-4/05.
9. Кечил Д.И. Системное описание профессионализма психологов служебной деятельности // Человеческий капитал. 2021. № 12 (156). С. 100–106. DOI: 10.25629/hc.2021.12.09.
10. Корнилова Т.В., Кулешов Д.О. Особенности жизнестойкости и смысложизненных ориентаций курсантов ведомственных образовательных организаций // Пенитенциарная наука. 2023. Т. 17. № 3 (63). С. 318–324. DOI: 10.46741/2686-9764.2023.63.3.010.
11. Михайловский А.Л., Гринкевич М.В. Психологическая готовность студентов-медиков к действиям в чрезвычайных ситуациях: результаты эмпирического исследования // Рецепт. 2026. Т. 29. № 2. С. 169–174. DOI: 10.34883/pi.2026.29.2.008.
12. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01.

13. Федотов С.Н., Сударик А.Н., Здорова С.В. Результаты исследования уровня развития коммуникативной сферы курсантов – будущих психологов органов внутренних дел // Прикладная психология и педагогика. 2024. Т. 9. № 4. С. 67–74. DOI: 10.12737/2500-0543-2024-9-4-67-74.
14. Федюнина Д.Ю. Классификация ресурсов специалистов экстремального профиля // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2025. Т. 48. № 4. С. 246–275. DOI: 10.11621/lpj-25-48.
15. Hobfoll S.E., Halbesleben J., Neveu J.P., Westman M. Conservation of resources in the organizational context: the reality of resources and their consequences // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2018. Vol. 5. P. 103–128. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640.

Psychological Resources of Readiness of Future Service Activity Psychologists for Professional Activity in Emergency Situations

Ol'ga V. Sarycheva

Senior Lecturer,
Department of General Psychology,
Donetsk State University,
283001, 24, Universitetskaya str., Donetsk, Russian Federation;
e-mail: Sarycheva_olga@internet.ru

Nadezhda V. Golysheva

Senior Lecturer,
Department of General Psychology,
Donetsk State University,
283001, 24, Universitetskaya str., Donetsk, Russian Federation;
e-mail: Sarycheva_olga@internet.ru

Abstract

The psychological resources of readiness of future service activity psychologists for professional activity in emergency situations are usually described by a list of qualities, while the rule of their combination is not formalized; therefore, it is unclear whether a strong resource compensates for a weak one or whether readiness is limited by the least developed resource. The work aims to assess, within a model, how this rule and the protective role of hardiness are related to the share of cadets with unformed readiness in an emergency situation and which resource correction, given an equal budget, reduces this share more strongly. Monte Carlo simulation was applied with a threshold rule of readiness on a synthetic cohort of 1000 repetitions of 100 model cadets, each of whom was assigned four correlated resources (motivational resource, hardiness, conscious self-regulation, and coping resource), and the thresholds in the model were calibrated to the baseline share of unformed readiness of 17.5%. Under emergency load with the compensatory rule, readiness was found to be unformed in 28.4% of model cadets, while with the limiting resource rule it was 25.9%, and these are the calculated values of the scenario. The hardiness buffer, preserving the average load, produced a calculated change in the share of only –0.1 p.p. Under the limiting resource rule, the calculated reduction in the share was 12.5 p.p. with targeted correction of the weakest resource and 4.7 p.p. with uniform correction, while uniform correction catches up with

targeted correction only at a calculated budget of 2.71 standard deviations. In the model, the result of resource correction is determined primarily by the rule of their combination, and with a limiting resource, targeted work with the weakest resource of each cadet is calculated to be more effective, while with the compensatory rule both strategies yield practically the same result.

For citation

Sarycheva O.V., Golysheva N.V. (2026) Psikhologicheskie resursy gotovnosti budushchikh psikhologov sluzhebnoy deyatel'nosti k professional'noy deyatel'nosti v chrezvychaynykh situatsiyakh [Psychological Resources of Readiness of Future Service Activity Psychologists for Professional Activity in Emergency Situations]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 161-170. DOI: 10.34670/AR.2026.62.10.016

Keywords

Psychology of service activity, readiness for activity in emergency situations, psychological resources, hardiness, conscious self-regulation, simulation modeling, Monte Carlo method, professional readiness, extreme conditions, cadets of departmental universities.

References

1. Bashkireva, T. V., & Bashkireva, A. V. (2025). Psihologicheskaya gotovnost' k risku v professional'noj deyatel'nosti u kursantov Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazaniya [Psychological Readiness to Risk in Professional Activity in Cadets of the Federal Penitentiary Service]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii, (3 (107)), 221–226. https://doi.org/10.35750/2071-8284-2025-3-221-226
2. Bulygina, V. G., Kondratovich, A. K., Pronicheva, M. M., & Rashevskaya, O. Yu. (2026) Lichnostnye resursy predstavitelej professij s vrednymi i opasnymi usloviyami truda [Personal Resources of Representatives of Professions with Harmful and Dangerous Working Conditions]. Vestnik psihoterapii, (97), 19–31. https://doi.org/10.25016/2782-652x-2026-0-97-19-31
3. Fedotov, S. N., Sudarik, A. N., & Zdorova, S. V. (2024). Rezul'taty issledovaniya urovnya razvitiya kommunikativnoj sfery kursantov – budushchih psihologov organov vnutrennih del [Results of the Study of the Level of Development of the Communicative Sphere of Cadets – Future Psychologists of the Internal Affairs Agencies]. Prikladnaya psihologiya i pedagogika, 9(4), 67–74. https://doi.org/10.12737/2500-0543-2024-9-4-67-74
4. Fedyunina, D. Yu. (2025). Klassifikaciya resursov specialistov ekstremal'nogo profilya [Classification of Extreme Specialist Resources]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya, 48(4), 246–275. https://doi.org/10.11621/lpj-25-48
5. Gut, Yu. N., Khudaeva, M. Yu., Kabardov, M. K., Ovsyanikova, E. A., & Bedanokova, A. K. (2021). Vliyanie zhiznennoj perspektivy lichnosti studentov na psihologicheskuyu gotovnost' k professional'noj deyatel'nosti pedagogov-psihologov [Impact of Life Perspective on Students' Psychological Readiness for Professional Activity as Psychologists in Education]. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, 26(6), 96–106. https://doi.org/10.17759/pse.2021260607
6. Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5, 103–128. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640
7. Kabanova, T. N., Pleshakova, E. A., Dubinsky, A. A., & Vasilchenko, A. S. (2017). Osobennosti samoregulyacii u specialistov ekstremal'nogo profilya professional'noj deyatel'nosti [Peculiarities of Self-Regulation of Extreme Profile Specialists]. Psihologiya i pravo, 7(1), 89–105. https://doi.org/10.17759/psylaw.2017070108
8. Karapetyan, L. V., & Redina, E. A. (2021). Motivacionnaya gotovnost' psihologov k okazaniyu ekstrennoj psihologicheskoj pomoshchi postradavshim v chrezvychajnyh situaciyah [Psychologists' Motivational Readiness to Provide Emergency Psychological Assistance in Emergency Situations]. Mediko-biologicheskie i social'no-psihologicheskie problemy bezopasnosti v chrezvychajnyh situaciyah, (1), 107–115. https://doi.org/10.25016/2541-7487-2021-0-1-107-115
9. Karapuzikov, A. A., & Muraev, N. P. (2023). Motivacionnaya gotovnost' kursantov vuzov MCHS Rossii k vypolneniyu professional'nyh zadach [Motivational Readiness of Cadets in the Universities under the Emergencies Ministry of Russia to Perform Their Professional Tasks]. Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta, (4), 55–60. https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-4/05

10. Kechil, D. I. (2021). Sistemnoe opisanie professionalizma psihologov sluzhebnoj deyatel'nosti [Systemic Description of the Professionalism of Service Activity Psychologists]. Chelovecheskij kapital, (12 (156)), 100–106. https://doi.org/10.25629/hc.2021.12.09
11. Kornilova, T. V., & Kuleshov, D. O. (2023). Osobennosti zhiznestojkosti i smyslozhiznennyh orientacij kursantov vedomstvennyh obrazovatel'nyh organizacij [Features of Hardiness and Life-Purpose Orientations of Cadets of Departmental Educational Organizations]. Penitenciarnaya nauka, 17(3 (63)), 318–324. https://doi.org/10.46741/2686-9764.2023.63.3.010
12. Mikhailovsky, A. L., & Grinkevich, M. V. (2026) Psihologicheskaya gotovnost' studentov-medikov k dejstviyam v chrezvychajnyh situaciyah: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Psychological Readiness of Medical Students to Act in Emergency Situations: Results of an Empirical Study]. Recept, 29(2), 169–174. https://doi.org/10.34883/pi.2026.29.2.008
13. Morosanova, V. I. (2021). Osoznannaya samoregulyaciya kak metaresurs dostizheniya celej i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious Self-Regulation as a Metaresource for Achieving Goals and Solving the Problems of Human Activity]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya, (1), 4–37. https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01
14. Zemskova, A. A. (2024). Samouvazhenie kak resurs osoznannoj regulyacii uchebnoj deyatel'nosti kursantov MCHS Rossii [Self-Esteem as a Resource for Conscious Regulation of Learning Activity of Cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia]. Chelovecheskij kapital, (1 (181)), 279–285. https://doi.org/10.25629/hc.2024.01.29
15. Zemskova, A. A., & Kravtsova, N. A. (2019). Zhiznestojkost' kak integral'naya harakteristika lichnosti u kursantov MCHS Rossii [Resilience as an Integral Characteristic of Personality among Cadets of EMERCOM of Russia]. Mediko-biologicheskie i social'no-psihologicheskie problemy bezopasnosti v chrezvychajnyh situaciyah, (3), 94–105. https://doi.org/10.25016/2541-7487-2019-0-3-94-105

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.26.99.017**

Представления о семье и родительстве в юности и ранней взрослости: возрастная специфика и опыт родительского развода

Шкляр Татьяна Львовна

Кандидат экономических наук,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,
117997, Российская Федерация, Москва, Стремянный переулок, 36;
e-mail: tlb@mail.ru

Макарова Елена Юрьевна

Кандидат психологических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
119991, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/ 1;
e-mail: eyu.makarova@mpgu.su

Аннотация

Цель исследования состояла в выявлении возрастной специфики представлений о семье и родительстве, а также в проверке их связи с образовательным статусом и опытом развода родителей. В аналитическую выборку вошёл 391 респондент в возрасте от 18 до 35 лет: 233 участника юношеского возраста (18–21 год) и 158 участников ранней взрослости (22–35 лет). Применялся свободный ассоциативный эксперимент со стимулами «семья», «брак», «беременность», «ребёнок» и «многодетность»; на каждый стимул респонденты давали три ранжированные реакции. Структура представлений исследовалась методом П. Вержеса с выделением ядра и периферии. Межгрупповые различия проверялись критерием χ^2 и точным критерием Фишера, возрастные различия ключевых ассоциаций – логистической регрессией с контролем пола; применялась поправка Бенджамини–Хохберга. Ядра представлений о семье и браке совпали в обеих возрастных группах: их образовали любовь, дом, тепло, ответственность и семья. Возрастная специфика проявилась в структурной организации представлений о беременности, ребёнке и многодетности. В юности в ядро беременности вошёл страх, а ядро многодетности составили шум, льготы, деньги, усталость и бедность; в ранней взрослости ядро многодетности образовали ответственность, семья, труд и деньги. Различия частот ключевых ассоциаций при контроле пола после поправки не подтвердились. Участники, чьи родители развелись, реже называли в связи с семьёй любовь и чаще – доверие. Устойчивых различий по образовательному статусу не выявлено, однако неравномерность образовательных групп не позволяет считать эту гипотезу полноценно проверенной. Полученные данные позволяют предположить, что возраст и семейный опыт связаны не с общей ценностью семьи, а со способами психологической конкретизации родительства. Результаты могут быть использованы при разработке программ подготовки молодёжи к осознанному родительству и консультировании молодых взрослых из разведённых семей.

Для цитирования в научных исследованиях

Шкляр Т.Л., Макарова Е.Ю. Представления о семье и родительстве в юности и ранней взрослости: возрастная специфика и опыт родительского развода // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 171-180. DOI: 10.34670/AR.2026.26.99.017

Ключевые слова

Социальные представления, семья, родительство, юность, ранняя взрослость, родительский развод, образование, свободный ассоциативный эксперимент, метод Вержеса, психология семьи.

Введение

Представления о семье и родительстве складываются раньше, чем человек принимает решение о браке или рождении ребёнка. Они включают усвоенные культурные нормы, индивидуальный опыт отношений в родительской семье, эмоциональные оценки беременности и детства, а также ожидания, связанные с ответственностью, материальными ограничениями и образом будущей жизни. Поэтому анализ таких представлений позволяет увидеть не декларируемые намерения, а смысловое поле, в котором позднее принимаются семейные и репродуктивные решения.

В отечественной психологии развитие личности рассматривается в единстве с социальной средой. Л. С. Выготский писал: «Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений»[Выготский, 1984, с. 258]. Это положение позволяет рассматривать семейный опыт не как внешний биографический признак, а как часть системы отношений, в которой формируется значение семьи. А. Н. Леонтьев подчёркивал: «деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества» [Леонтьев, 1975, с. 82]. Следовательно, представления о родительстве связаны и с личным опытом, и с доступными человеку социальными моделями.

Для юношеского возраста проблема семьи имеет особую смысловую нагрузку. В. С. Мухина отмечала: «Юность – период, когда молодой человек продолжает рефлексировать на свои отношения с семьей» [Мухина, 2006, с. 420]. В это время человек одновременно дистанцируется от родительской семьи, уточняет собственную идентичность и строит образ будущих отношений. В ранней взрослости эти представления соотносятся с более конкретными задачами партнёрства, профессионального становления, материальной самостоятельности и возможного родительства.

В работах российских исследователей психологическая готовность к родительству описывается как многокомпонентное образование, включающее ценностно-смысловую, эмоциональную, когнитивную и деятельностную стороны [Овчарова, 2006; Захарова, 2014; Крысько, 2017; Бурменская и др., 2018]. Освоение родительской позиции не сводится к воспроизведению образцов собственной семьи, однако именно в ней формируются первичные модели близости, поддержки, распределения обязанностей и отношения к ребёнку [Филиппова, 2002; Егорова, 2013; Ткаченко и др., 2021]. Опыт развода родителей может изменять смысловую организацию понятий любви, доверия, устойчивости брака и ответственности, но его влияние необязательно проявляется в прямом отрицании семьи [Карабанова, 2005].

Большинство работ о готовности к родительству основано на опросниках и самооценочных шкалах. Свободный ассоциативный эксперимент дополняет эти методы, поскольку фиксирует быстро актуализируемые смыслы и позволяет анализировать не только частоту реакций, но и их место в структуре представления. Психосемантический подход рассматривает значение через систему категорий, посредством которых субъект упорядочивает социальную реальность [Петренко, 2010, с. 23–31]. Концепция социальных представлений была систематизирована в отечественной социальной психологии А. И. Донцовым и Т. П. Емельяновой [Донцов, Емельянова, 1987, с. 5–12]. Структурный подход различает устойчивое центральное ядро и более изменчивую периферию [Емельянова, 2006, с. 243–244; Abric, 2001, p. 42–47]; прототипический анализ сочетает частоту и средний ранг ассоциаций [Vergès, 1992, p. 203–209].

Цель исследования – выявить различия в структуре представлений о семье и родительстве между юностью и ранней взрослостью и определить, связаны ли эти представления с образовательным статусом и опытом развода родителей.

Были сформулированы следующие гипотезы: 1) ядро представлений о семье и браке будет более устойчивым, чем ядро представлений о беременности, ребёнке и многодетности; 2) в юности представления о родительстве будут чаще включать эмоционально напряжённые и внешне-атрибутивные элементы, тогда как в ранней взрослости – ответственность и организацию семейной жизни; 3) опыт развода родителей будет связан с изменением смыслового поля любви и доверия; 4) участники с более высоким образовательным статусом будут демонстрировать более дифференцированные представления о родительстве.

Материалы и методы исследования

Исследование проведено в 2025–2026 гг. в формате анонимного онлайн-опроса. Выборка формировалась методом доступных случаев: открытая ссылка на анкету распространялась преимущественно среди обучающихся в учебных и социальных онлайн-сообществах. Перед началом участникам сообщались цель исследования, добровольный характер участия, анонимность и возможность прекратить заполнение; переход к вопросам и отправка заполненной анкеты рассматривались как информированное согласие. Исходный массив содержал 426 анкет участников в возрасте 18 лет и старше. В соответствии с целью статьи из анализа исключены 35 анкет участников старше 35 лет. Итоговую выборку составил 391 человек в возрасте 18–35 лет. Средний возраст – 21,5 года (SD = 3,25), медиана – 21 год. Женщины составили 59,3%, мужчины – 40,7%. Родительский развод отметили 128 участников (32,7%).

Возрастные группы сформированы с опорой на характеристику юности как самостоятельного периода самоопределения и рефлексии отношений с родительской семьёй [Мухина, 2006, с. 418–421], а также с учётом распределения данных. Диапазон 18–21 год обозначен как юность; диапазон 22–35 лет – как ранняя взрослость. Граница 22 года соответствует переходу от юношеского периода к взрослости, тогда как верхняя граница 35 лет является операционным ограничением данного исследования, введённым для выделения относительно раннего этапа взрослой жизни. Образовательный статус был представлен четырьмя категориями: среднее общее, среднее профессиональное, незаконченное высшее и высшее образование. Социально-демографическая характеристика выборки представлена в табл. 1. Возрастные группы различались по полу: доля женщин составила 67,4% в юности и 47,5% в ранней взрослости ($\chi^2 = 14,7$; $p < 0,001$), что учитывалось при статистической проверке возрастных различий.

Таблица 1 — Социально-демографическая характеристика выборки, чел.

Показатель	Юность 18–21	Ранняя взрослость 22–35	Всего
Численность	233	158	391
Мужчины	76	83	159
Женщины	157	75	232
Родители в разводе	72	56	128
Среднее общее образование	48	6	54
Среднее профессиональное образование	6	5	11
Незаконченное высшее образование	174	128	302
Высшее образование	5	19	24

Источник: составлено авторами по результатам исследования.

Процедура включала пять стимулов: «семья», «брак», «беременность», «ребёнок», «многодетность». На каждый стимул участник указывал три ассоциации в порядке их появления. Всего проанализировано 5865 реакций. Перед расчётами выполнена унификация регистра, орфографических вариантов и однозначных морфологических форм. Смысловое объединение применялось только к очевидным вариантам одного понятия, например «обязательство/обязательства», «кольцо/кольца», «льгота/льготы». Самостоятельные смысловые единицы не объединялись.

Для структурного анализа использовалась процедура П. Вержеса [Vergès, 1992, p. 203–209]. В расчёты включались элементы с частотой не менее 10 упоминаний в соответствующей возрастной группе. Порог частоты определялся как медиана частот включённых элементов, порог ранга – как среднее значение их средних рангов. Высокая частота и низкий средний ранг соответствовали ядру; высокая частота и высокий ранг – первой периферии (зоне потенциальных изменений); низкая частота и низкий ранг – контрастной зоне; низкая частота и высокий ранг – второй периферии. Поскольку группы различались по численности, одинаковый абсолютный порог соответствовал 4,3% участников в юношеской группе и 6,3% – в группе ранней взрослости; поэтому в юношеской группе в анализ закономерно попадало больше элементов, и различия периферийных зон интерпретировались с осторожностью. Для межгрупповых сопоставлений использовались таблицы сопряжённости, критерий χ^2 Пирсона и точный критерий Фишера. Для значимых бинарных связей рассчитывались отношение шансов (OR) и 95% доверительный интервал. Единицей анализа было наличие соответствующей ассоциации у участника хотя бы в одной из трёх позиций. Поскольку возрастные группы различались по полу, различия по пяти ключевым ассоциациям оценивались также бинарной логистической регрессией с контролем пола; приведены скорректированные отношения шансов (aOR), а значимость возрастного предиктора определялась по критерию отношения правдоподобия χ^2. Поправка Бенджамини–Хохберга применялась отдельно внутри заранее заданных семейств сравнений: пять ключевых возрастных ассоциаций, 19 сопоставлений ассоциаций поля «семья» по опыту родительского развода и 104 сопоставления по образовательному статусу. Анализ выполнен в Python.

Результаты и обсуждение

Структура представлений о семье оказалась наиболее устойчивой (табл. 2). В обеих возрастных группах ядро образовали любовь, дом и тепло. Поддержка вошла в первую периферию, то есть обладала высокой частотой, но называлась позже. Такая конфигурация

показывает, что семья осмысляется прежде всего как пространство эмоциональной близости и защищённости. В периферии юношеской группы было представлено больше элементов (забота, уют, доверие, счастье), однако это различие отчасти обусловлено большей численностью группы и не проверялось как различие частот.

Представление о браке также имело общее основание: любовь, ответственность и семья вошли в ядро обеих групп. Различия касались лишь отдельных элементов вне ядра (в ранней взрослости заметнее были дети, в юности – поддержка и взаимопонимание) и не изменяли центральной организации поля.

Таблица 2 — Ядерные элементы представлений в двух возрастных группах

Стимул	Ядро в юности 18–21 год	Ядро в ранней взрослости 22–35 лет
Семья	Любовь; дом; тепло	Любовь; дом; тепло
Брак	Любовь; ответственность; семья	Любовь; ответственность; семья
Беременность	Ребёнок; счастье; страх	Ребёнок; жизнь
Ребёнок	Ответственность; счастье	Ответственность; любовь
Многодетность	Шум; льготы; деньги; усталость; бедность	Ответственность; семья; труд; деньги

Источник: составлено авторами по результатам исследования.

Возрастные различия ядра выявлены для беременности. В юности в него наряду с ребёнком и счастьем вошёл страх. Сочетание положительного и тревожного компонентов указывает на амбивалентность: привлекательность будущего ребёнка сосуществует с переживанием жизненной неопределённости. В ранней взрослости центральными стали ребёнок и жизнь, а ответственность, счастье, радость и любовь расположились в первой периферии; страх в ядро не вошёл.

В представлении о ребёнке ответственность оказалась общим и наиболее устойчивым элементом. В юности вторым элементом ядра было счастье, в ранней взрослости – любовь. Можно предположить, что это различие отражает смещение акцента с обобщённой эмоциональной оценки на отношение к ребёнку как значимому другому. Вместе с тем обе структуры объединяют позитивный эмоциональный компонент и признание обязательств.

Максимальное структурное расхождение обнаружено в отношении многодетности. У участников 18–21 года ядро составили шум, льготы, деньги, усталость и бедность, а ответственность и семья находились в первой периферии. У респондентов 22–35 лет ядро включало ответственность, семью, труд и деньги; бедность и поддержка оказались в первой периферии. Таким образом, деньги входили в ядро обеих групп. Бедность же называли 6,4% участников 18–21 года и 10,1% участников 22–35 лет: её место в ядре юношеской группы определяется более ранним средним рангом, а не большей частотой. Различия положения элементов в структурных зонах сами по себе не доказывают различия долей респондентов. В регрессионной проверке с контролем пола номинальный возрастной эффект обнаружен только для ассоциации «труд», однако после поправки по пяти ключевым ассоциациям он не достиг принятого уровня значимости; для ассоциаций «страх», «шум», «льготы» и «бедность» различия незначимы (табл. 3). Следовательно, возрастную специфику корректно рассматривать прежде всего как различие структурной организации ассоциативных полей, а не как совокупность подтверждённых различий частот.

Опыт родительского развода проявился в точечной перестройке поля семьи (табл. 4). Участники, чьи родители развелись, реже называли любовь (33,6% против 48,7% у участников, чьи родители не разводились) и чаще – доверие (13,3% против 3,8%).

Таблица 3 — Ключевые возрастные ассоциации с контролем пола

Ассоциация (стимул)	18–21 год	22–35 лет	aOR [95% ДИ]	$\chi^2(1)$	p	q
Страх (Б)	28/233 (12,0%)	12/158 (7,6%)	0,65 [0,32; 1,35]	1,39	0,239	0,239
Шум (М)	27/233 (11,6%)	11/158 (7,0%)	0,61 [0,29; 1,28]	1,78	0,182	0,239
Льготы (М)	25/233 (10,7%)	10/158 (6,3%)	0,55 [0,25; 1,20]	2,37	0,124	0,239
Бедность (М)	15/233 (6,4%)	16/158 (10,1%)	1,65 [0,78; 3,50]	1,71	0,191	0,239
Труд (М)	12/233 (5,2%)	18/158 (11,4%)	2,64 [1,21; 5,74]	6,12	0,013	0,067

Примечание. Б – стимул «беременность»; М – стимул «многодетность»; aOR – отношение шансов для группы 22–35 лет по сравнению с группой 18–21 года, скорректированное по полу; χ^2 – критерий отношения правдоподобия для возрастного предиктора; q – поправка Бенджамини–Хохберга по пяти указанным ассоциациям.

Источник: рассчитано авторами.

Таблица 4 — Ассоциации со стимулом «семья» в зависимости от опыта развода родителей

Ассоциация со стимулом «семья»	Родители не разводились	Родители разводились	OR [95% ДИ]	p
Любовь	128 из 263 (48,7%)	43 из 128 (33,6%)	0,53 [0,34; 0,83]	0,005
Доверие	10 из 263 (3,8%)	17 из 128 (13,3%)	3,87 [1,72; 8,73]	0,001

Примечание. OR – отношение шансов для участников, чьи родители разводились, по сравнению с участниками, чьи родители не разводились; p – точный критерий Фишера. Обе связи сохраняют значимость после поправки Бенджамини–Хохберга по 19 сравнениям ассоциаций со стимулом «семья» ($q < 0,05$).

Источник: рассчитано авторами.

Образовательный статус не показал устойчивых различий после коррекции множественных сравнений. Отдельные номинальные различия (например, в частоте ассоциации «ответственность» со стимулом «ребёнок») не сохраняли статистическую значимость после поправки.

Полученные результаты подтверждают различную устойчивость компонентов семейного смыслового пространства. Представления о семье и браке имеют общее ценностное ядро в обеих возрастных группах, что подтверждает первую гипотезу. Возрастные различия затрагивают прежде всего те понятия, которые требуют соотнесения идеального образа с телесными, временными и материальными условиями: беременность, ребёнок и многодетность.

Присутствие страха в ядре беременности у юношеской группы не позволяет говорить об отрицательном отношении к родительству. Скорее, речь идёт о внутренне противоречивом представлении, в котором ценность ребёнка соединяется с неопределённостью перемен. Подобная амбивалентность согласуется с положением В. С. Мухиной о юности как периоде интенсивной рефлексии, самоопределения и чувствительности к будущему [Мухина, 2006, с. 420–421]. Она также соответствует пониманию готовности к родительству как сочетания ценностного, эмоционального и когнитивного компонентов [Захарова, 2014; Бурменская и др., 2018].

В ранней взрослости структура представлений более деятельностная: в ядро многодетности входят ответственность, семья и труд, а в ядро представления о ребёнке – ответственность и любовь. В терминах А. Н. Леонтьева смысл будущего родительства конкретизируется через предполагаемую деятельность и отношения, а не только через эмоциональный образ [Леонтьев, 1975, с. 82–83]. Вместе с тем деньги входят в ядро многодетности в обеих группах, а бедность в ранней взрослости называлась не реже, чем в юности; следовательно, оценка ресурсов

присутствует в представлениях о родительстве независимо от возраста. Поскольку различия частот ключевых ассоциаций после поправки не подтвердились, вторая гипотеза получила поддержку лишь на уровне структурной организации представлений.

Связь родительского развода с ассоциациями «любовь» и «доверие» подтверждает третью гипотезу и значимость опыта родительской семьи, но не поддерживает упрощённую модель прямого переноса. Высокая доступность понятия в ассоциативном эксперименте может отражать как наличие ресурса, так и его дефицит или особую субъективную значимость, поэтому повышенная частота доверия интерпретируется как актуализация проблемы доверия, а не как свидетельство более доверительного семейного опыта. Вероятно, устойчивость отношений перестаёт восприниматься как самоочевидная, а доверие превращается в условие, требующее отдельного осмысления. Это согласуется с данными о роли внутрисемейного опыта в формировании отношения к будущему материнству и родительству [Филиппова, 2002; Ткаченко и др., 2021].

Четвёртая гипотеза не получила подтверждения, однако её нельзя считать и опровергнутой: образовательные группы были крайне неравномерны и частично совпадали с возрастными. Возможно, формальное положение в образовательной системе само по себе не определяет содержание семейных представлений, а вклад образования опосредован возрастом, социальной средой, характером общения и индивидуальной биографией.

Практическое значение результатов состоит в уточнении содержания программ подготовки молодёжи к осознанному родительству. Для юношеской аудитории целесообразно обсуждать страхи, связанные с беременностью, реальные обязанности, ресурсные условия и различие между внешними стереотипами многодетности и жизнью конкретной семьи. Для молодых взрослых продуктивнее работа с распределением ответственности, трудовыми и материальными аспектами родительства и согласованием родительства с другими жизненными задачами. Участникам с опытом родительского развода может быть особенно значима рефлексия доверия, устойчивости отношений и возможности построения собственной семейной модели.

Исследование имеет поперечный дизайн и не позволяет делать выводы о возрастной динамике на индивидуальном уровне. Возрастные группы различались по полу; пол контролировался в регрессионной проверке ключевых ассоциаций, но не в структурном анализе, поэтому различия ядер (в частности, присутствие страха в ядре беременности в юношеской группе) могут частично отражать гендерный состав групп. Сопоставления по опыту родительского развода проводились без контроля возраста и пола. Различия элементов ядра зависят от принятых частотных и ранговых порогов, а одинаковый абсолютный порог соответствовал разной доле участников в группах. Образовательные категории были крайне неравномерны (302 участника с незаконченным высшим образованием и 11 – со средним профессиональным) и частично совпадали с возрастными группами, поэтому образовательный статус нельзя рассматривать как самостоятельный предиктор в данном массиве. Выборка преимущественно студенческая и формировалась по доступности, что ограничивает перенос выводов на работающую молодёжь. Свободные ассоциации отражают доступность смыслов, но не измеряют готовность к родительству как сформированную личностную способность. В массиве отсутствовали сведения о семейном положении участников и наличии собственных детей. Наконец, смысловая заметность негативного или ресурсного понятия не тождественна поведению и не должна использоваться для индивидуальной диагностики.

Заключение

Представления о семье и браке в юности и ранней взрослости объединены устойчивым позитивным ядром. Семья связывается с любовью, домом и теплом; брак – с любовью, ответственностью и семьёй. Поэтому различия между юностью и ранней взрослостью не связаны с отказом от семейных ценностей.

Возрастная специфика проявляется прежде всего в структурной организации представлений о беременности и многодетности. В юности ядро беременности включает страх, а ядро многодетности – шум, льготы, усталость и бедность; в ранней взрослости в ядро многодетности входят ответственность, семья и труд, тогда как деньги присутствуют в ядре обеих групп. Различия частот ключевых ассоциаций при контроле пола и поправке на множественные сравнения не подтвердились.

Опыт развода родителей связан с перестройкой отдельных элементов представления о семье. Ассоциация «любовь» встречается реже, тогда как «доверие» приобретает большую смысловую заметность. Этот результат указывает не на отрицание семьи, а на более проблематизированное понимание условий её устойчивости.

Образовательный статус не обнаружил самостоятельного устойчивого эффекта. В целом полученные данные согласуются с предположением, что представления о родительстве связаны не с одним социально-демографическим фактором, а с соотношением возрастных задач, семейного опыта и способов осмысления будущей деятельности.

Библиография

1. Бурменская Г.В., Алмазова О.В., Карабанова О.А., Захарова Е.И., Долгих А.Г., Садовникова Т.Ю. Эмоционально-смысловое отношение девушек к материнству // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 4. С. 46–64. DOI: 10.17759/cpp.2018260404.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.
3. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 128 с.
4. Егорова М.А. О психологической готовности к материнству девушек-сирот // Социальная психология и общество. 2013. Т. 4. № 4. С. 90–103.
5. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 400 с.
6. Захарова Е.И. Психология освоения родительства: научная монография. М.: МГОУ, 2014. 257 с.
7. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
8. Крысько А.А. Профилактика рискованного сексуального поведения посредством формирования психологической готовности к родительству // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 4. С. 75–85. DOI: 10.17759/psyedu.2017090408.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. 10-е изд. М.: Академия, 2006. 608 с.
11. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
12. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. 3-е изд. М.: Эксмо, 2010. 480 с.
13. Ткаченко И.В., Евдокимова Е.В., Комарова К.Ю., Лисицкая Л.Г. Модель формирования ценностного отношения к материнству у учащейся молодежи // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14. № 4. С. 43–57. DOI: 10.17759/exppsy.2021000006.
14. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.
15. Abric J.-C. A structural approach to social representations // Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions / ed. by K. Deaux, G. Philogène. Oxford: Blackwell, 2001. P. 42–47.
16. Vergès P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // Bulletin de psychologie. 1992. Т. 45. № 405. P. 203–209.

Ideas About Family and Parenthood in Youth and Early Adulthood: Age Specificity and the Experience of Parental Divorce

Tat'yana L. Shklyar

PhD in Economics,
Plekhanov Russian University of Economics,
117997, 36, Stremyannyy lane, Moscow, Russian Federation;
e-mail: tlb@mail.ru

Elena Yu. Makarova

PhD in Psychology, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
119991, 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: eyu.makarova@mpgu.su

Abstract

The aim of the study was to identify the age specificity of ideas about family and parenthood, as well as to test their connection with educational status and the experience of parental divorce. The analytical sample included 391 respondents aged 18 to 35: 233 participants of youthful age (18–21 years) and 158 participants of early adulthood (22–35 years). A free associative experiment with the stimuli "family," "marriage," "pregnancy," "child," and "having many children" was applied; for each stimulus, respondents gave three ranked reactions. The structure of ideas was studied using P. Vergès's method with the identification of the core and periphery. Intergroup differences were tested by the χ^2 criterion and Fisher's exact test; age differences in key associations were tested by logistic regression with sex controlled; the Benjamini–Hochberg correction was applied. The cores of ideas about family and marriage coincided in both age groups: they were formed by love, home, warmth, responsibility, and family. Age specificity manifested itself in the structural organization of ideas about pregnancy, child, and having many children. In youth, fear entered the core of pregnancy, and the core of having many children was formed by noise, benefits, money, fatigue, and poverty; in early adulthood, the core of having many children was formed by responsibility, family, labor, and money. Differences in the frequencies of key associations with sex controlled after the correction were not confirmed. Participants whose parents divorced less often named love and more often named trust in connection with family. Stable differences by educational status were not identified; however, the unevenness of the educational groups does not allow this hypothesis to be considered fully tested. The data obtained suggest that age and family experience are connected not with the general value of family, but with the ways of psychological concretization of parenthood. The results can be used in developing programs for preparing young people for conscious parenthood and in counseling young adults from divorced families.

For citation

Shklyar T.L., Makarova E.Yu. (2026) Predstavleniya o sem'e i roditel'stve v yunosti i ranney vzroslosti: vozrastnaya spetsifika i opyt roditel'skogo razvoda [Ideas About Family and Parenthood in Youth and Early Adulthood: Age Specificity and the Experience of Parental Divorce]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 171-180. DOI: 10.34670/AR.2026.26.99.017

Keywords

Social representations, family, parenthood, youth, early adulthood, parental divorce, education, free associative experiment, Vergès's method, family psychology.

References

1. Abric, J.-C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), Representations of the social: Bridging theoretical traditions (pp. 42–47). Blackwell.
2. Burmenskaya, G. V., Almazova, O. V., Karabanova, O. A., Zakharova, E. I., Dolgikh, A. G., & Sadovnikova, T. Yu. (2018). Emotsional'no-smyslovoe otnoshenie devushek k materinstvu [Girls' Emotional and Meaning-Related Attitude to Motherhood]. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya, 26(4), 46–64. https://doi.org/10.17759/cpp.2018260404
3. Dontsov, A. I., & Emel'yanova, T. P. (1987). Kontseptsiya sotsial'nykh predstavleniy v sovremennoy frantsuzskoy psikhologii [The Concept of Social Representations in Contemporary French Psychology]. Moscow University Press.
4. Egorova, M. A. (2013). O psikhologicheskoy gotovnosti k materinstvu devushek-sirot [On the Psychological Readiness for Motherhood of Orphan Girls]. Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo, 4(4), 90–103.
5. Emel'yanova, T. P. (2006). Konstruirovanie sotsial'nykh predstavleniy v usloviyakh transformatsii rossiyskogo obshchestva [Construction of Social Representations in the Context of the Transformation of Russian Society]. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.
6. Filippova, G. G. (2002). Psikhologiya materinstva [Psychology of Motherhood]. Institute of Psychotherapy.
7. Karabanova, O. A. (2005). Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya [Psychology of Family Relations and Foundations of Family Counseling]. Gardariki.
8. Krys'ko, A. A. (2017). Profilaktika riskovannogo seksual'nogo povedeniya posredstvom formirovaniya psikhologicheskoy gotovnosti k roditel'stvu [Prevention of Risky Sexual Behavior through Developing Psychological Readiness for Parenthood]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya, 9(4), 75–85. https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090408
9. Leont'ev, A. N. (1975). Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity, Consciousness, and Personality]. Politizdat.
10. Mukhina, V. S. (2006). Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya [Developmental Psychology: Phenomenology of Development] (10th ed.). Akademiya.
11. Ovcharova, R. V. (2006). Roditel'stvo kak psikhologicheskiy fenomen [Parenthood as a Psychological Phenomenon]. Moscow Psychological and Social Institute.
12. Petrenko, V. F. (2010). Osnovy psikhosemantiki [Foundations of Psychosemantics] (3rd ed.). Eksmo.
13. Tkachenko, I. V., Evdokimova, E. V., Komarova, K. Yu., & Lisitskaya, L. G. (2021). Model' formirovaniya tsennostnogo otnosheniya k materinstvu u uchashcheysya molodezhi [A Model for Developing a Value-Based Attitude toward Motherhood among Students]. Eksperimental'naya psikhologiya, 14(4), 43–57. https://doi.org/10.17759/exppsy.2021000006
14. Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation [The Evocation of Money: A Method for Defining the Central Core of a Representation]. Bulletin de psychologie, 45(405), 203–209.
15. Vygotskii, L. S. (1984). Problema vozrasta [The Problem of Age]. In Sobranie sochineniy: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected Works in 6 Volumes. Vol. 4. Child Psychology] (pp. 244–268). Pedagogika.
16. Zakharova, E. I. (2014). Psikhologiya osvoeniya roditel'stva: nauchnaya monografiya [Psychology of Mastering Parenthood: A Scientific Monograph]. MGOU.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 316.62 **DOI: 10.34670/AR.2026.40.80.018**

Шопоголизм как аддиктивное поведение в контексте социального сравнения и нормативного давления

Козлов Григорий Александрович

Студент,
кафедра рекламы, связей с общественностью и лингвистики,
Национальный исследовательский университет «МЭИ»,
111250, Российская Федерация, Москва, ул. Красноказарменная, 14;
e-mail: KozlovGA@mpei.ru

Налимова Александра Сергеевна

Ассистент,
кафедра рекламы, связей с общественностью и лингвистики,
Национальный исследовательский университет «МЭИ»,
111250, Российская Федерация, Москва, ул. Красноказарменная, 14;
e-mail: NalimovaAS@mpei.ru

Родин Алексей Борисович

Директор Гуманитарно-прикладного института, доцент,
кафедра рекламы, связей с общественностью и лингвистики,
Национальный исследовательский университет «МЭИ»,
111250, Российская Федерация, Москва, ул. Красноказарменная, 14;
e-mail: RodinAB@mpei.ru

Аннотация

Статья посвящена социально-психологическому анализу шопоголизма как аддиктивного поведения, укоренённого не в индивидуальной патологии самоконтроля, а в системе межличностных отношений и групповых норм современного общества потребления. Рассматриваются ключевые механизмы формирования и поддержания компульсивного покупательского поведения: гипертрофированное социальное сравнение, нормативное давление референтных групп, задающее неформальные стандарты потребления, а также феномен социальной фасилитации и экстернальный локус контроля, делающий индивида крайне уязвимым перед внешними оценками. Акцентируется внимание на гендерных и культурно-специфических аспектах шопоголизма, показывающих, что в обществах с культом внешнего успеха аддиктивное потребление нередко институционализируется. В заключительной части предлагаются направления социально-психологической терапии и профилактики, ориентированные на изменение системы социальных подкреплений и формирование внутренних критериев самооценки, не связанных с материальным потреблением.

Для цитирования в научных исследованиях

Козлов Г.А., Налимова А.С., Родин А.Б. Шопоголизм как аддиктивное поведение в контексте социального сравнения и нормативного давления // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 181-188. DOI: 10.34670/AR.2026.40.80.018

Ключевые слова

Шопоголизм, ониомания, компульсивное покупательское поведение, социальное сравнение, нормативное давление, референтная группа, социальная идентичность, экстернальный локус контроля, социальная фасилитация, потребительское поведение, аддикция, групповая динамика, социально-психологическая терапия.

Введение

Социально-психологический анализ шопоголизма как аддиктивного поведения представляет собой актуальное и вместе с тем недостаточно разработанное направление в современной науке. Традиционно данный феномен рассматривался в русле клинической психологии через призму компульсивных расстройств. Он также изучался в экономической психологии через категории потребительского поведения и финансовой неграмотности [Белоусова, 2023, с. 86]. Однако социально-психологическая оптика позволяет увидеть в шопоголизме не столько индивидуальный дефицит самоконтроля, сколько продукт сложного взаимодействия индивида с его социальным окружением [Андреева, 2014, с. 112]. В этом контексте покупки перестают быть инструментом удовлетворения реальных потребностей. Они превращаются в средство конструирования идентичности, поддержания социального статуса и получения группового одобрения. Механизм формирования зависимости от покупок оказывается глубоко укоренённым в базовых социально-психологических процессах. К ним относятся социальное сравнение, нормативное давление и поиск позитивной социальной идентичности [Белинская, Тихомандрицкая, 2016, с. 78, с. 78]. Именно эта тройственная основа делает шопоголизм не просто поведенческой проблемой отдельного человека. Он становится системным феноменом, отражающим ценности и противоречия всего общества потребления [Бурдье, 2005, с. 124]. Вещи давно перестали быть утилитарными предметами. Они превратились в язык, на котором люди говорят друг с другом о своём месте в мире, о своих амбициях и страхах [Бурдье, 2005, с. 89; Веблен, 1984, с. 56].

Основная часть

В основе шопоголизма лежит фундаментальный механизм социального сравнения. В условиях современного общества потребления он приобретает гипертрофированные формы. Индивид постоянно сверяет свой внешний облик, набор вещей и образ жизни с тем, что демонстрируют окружающие [Петровский, 1985, с. 134]. Особенно значимы те, кого он воспринимает как референтных других [Ильин, 2018, с. 215]. Процедура сравнения становится не эпизодической, а хронической. Каждая покупка превращается в попытку сократить разрыв между своим реальным положением и идеализированным образом успешного человека. Этот образ транслируется через значимые социальные группы. Принципиально важно, что объектом аддикции становится не вещь сама по себе. Объектом становится тот социальный смысл,

которым она наделяется в группе [Бурдье, 2005, с. 156]. Покупается не пальто или сумка. Покупается принадлежность к определённому социальному кругу. Покупается статусный маркер, который должен быть прочитан и оценён другими людьми [Белинская, Тихомандрицкая, 2016, с. 82]. Процесс чтения и оценки происходит мгновенно и часто бессознательно. Окружающие автоматически приписывают человеку определённые личностные качества на основании его потребительского портфеля. Шопоголик глубоко включён в эту систему социальных кодов. Он воспринимает каждую покупку как инвестицию в свой социальный образ. Без постоянных вложений этот образ рискует обесцениться. Он может потерять привлекательность в глазах значимых других [Гофман, 2000, с. 189].

Групповое давление в контексте шопоголизма действует не прямолинейно. Оно не проявляется через явные требования. Оно действует через систему тонких социальных сигналов и невербальных оценок. В референтной группе формируются неформальные стандарты внешнего вида, досуга и потребительских предпочтений. Соответствие этим стандартам становится условием принятия. Оно становится условием сохранения своего места в группе [Милграм, 2020, с. 245]. Особенно сильно этот механизм работает в женских сообществах с высокой плотностью общения. Обсуждение покупок, обмен мнениями о брендах и совместные походы по магазинам выступают не просто досугом. Они становятся ритуалом, укрепляющим групповую сплочённость. Одновременно они создают мощное поле нормативного давления [Берн, 2001, с. 178]. Отказ от покупки или выбор менее престижной вещи может быть интерпретирован как выпадение из общих стандартов. Это может восприниматься как проявление недостатка вкуса. Это может расцениваться как неуважение к групповым ценностям. Для человека, чья самооценка сильно зависит от групповых оценок, это становится серьёзным психологическим ударом. Запускаются защитные механизмы в виде новых покупок. Они призваны восстановить утраченный статус [Райгородский, 2003, с. 415]. Групповое давление действует даже тогда, когда группа физически не присутствует. Интериоризированные нормы продолжают функционировать как внутренний диалог. Воображаемые другие оценивают каждый выбор и каждое приобретение. Именно эта интериоризация делает шопоголизм самоподдерживающимся процессом, не требующим постоянного внешнего подкрепления.

Парадокс шопоголизма как социальной аддикции заключается в следующем. Покупка призвана повысить социальный статус и получить одобрение. На короткое время она действительно даёт это ощущение. Возникает эйфория обладания. Появляется предвкушение демонстрации и первых комплиментов. Однако затем неизбежно наступает период, когда новизна вещи стирается. Социальное внимание к ней угасает. Возникает потребность в новой покупке, чтобы снова получить ту же дозу признания [Менделевич, 2019, с. 87]. Этот цикл подчиняется логике нарастания толерантности. Он сближает шопоголизм с другими зависимостями. Социально-психологическая специфика заключается в другом. Подкрепление здесь не является внутренним состоянием организма. Оно всегда даётся извне – через взгляды, комментарии, зависть или восхищение других людей [Райгородский, 2003, с. 423]. Это делает зависимого покупателя крайне уязвимым перед изменениями групповых стандартов и модных тенденций. Они могут меняться быстрее, чем он успевает адаптироваться. Погоня за ускользающим социальным признанием истощает не только финансовые ресурсы. Она истощает и психологические. Субъект постоянно находится в состоянии тревожного ожидания. Ему кажется, что его текущий имидж вот-вот устареет. Он снова окажется на периферии внимания. Именно эта тревога становится главным двигателем компульсивных покупок. Они

выступают не столько актом радости, сколько актом облегчения от временного снятия напряжения.

Важным социально-психологическим механизмом, усиливающим шопоголизм, выступает феномен социальной фасилитации. В присутствии других покупателей или подруг у индивида повышается эмоциональный тонус. Они разделяют интерес к шопингу. Снижается критичность в оценке своих покупок. Растёт готовность тратить больше запланированного [Петровский, 1985, с. 156]. Этот эффект работает не только в физическом пространстве магазина. Он действует и в виртуальных сообществах. Обсуждение покупок и демонстрация приобретений происходит в формате коллективного переживания. Каждая новая вещь получает публичную оценку. Именно эта публичность становится основным драйвером аддиктивного цикла. В одиночестве шопоголик часто испытывает разочарование. Без возможности показать покупку другим он недоумевает: зачем он это приобрёл? Но как только появляется аудитория, ценность вещи мгновенно возрастает [Гофман, 2000, с. 203]. Это подтверждает социальную природу аддикции. Объект зависимости существует только в поле зрения других людей. Его значимость полностью определяется реакцией этих людей. Шопоголизм становится зависимостью не от вещей, а от социального внимания, которое вещи обеспечивают.

Особого внимания заслуживает связь шопоголизма с феноменом внешнего локуса контроля. В социальной психологии он описывается как устойчивая склонность человека приписывать причины происходящего внешним факторам. К ним относятся обстоятельства, другие люди, судьба. В случае шопоголика это проявляется в том, что он воспринимает свою самоценность как полностью производную от внешних атрибутов и оценок [Петровский, 1985, с. 89]. Эта экстернальность делает его крайне восприимчивым к маркетинговым сообщениям. Он становится чувствительным к социальным трендам и мнению окружающих. Зависимый покупатель не просто пассивно следует за модой. Он активно ищет подтверждения собственной значимости через постоянное обновление потребительского портфеля. Он демонстрирует гиперкомпенсаторную стратегию совладания с базовым чувством неполноценности и внутренней пустоты [Райгородский, 2003, с. 234]. Это чувство не исчезает. Оно лишь временно маскируется за новыми приобретениями. Иллюзорная природа удовлетворения делает шопоголизм особенно устойчивым к рациональным интервенциям. Попытки объяснить субъекту финансовую нецелесообразность его поведения сталкиваются с глубоко укоренённым убеждением. Он верит, что каждая следующая покупка станет «той самой». Она наконец принесёт долгожданное чувство полноты и признания. Это убеждение подкрепляется не только индивидуальным опытом. Оно поддерживается всей системой культурных нарративов. В них обладание красивыми вещами связывается с успешностью, счастьем и любовью [Райгородский, 2003, с. 289].

Социально-психологический анализ позволяет выделить несколько групп риска среди шопоголиков. Особенно показательны люди с низкой самооценкой. Они используют покупки как способ компенсировать ощущение собственной недостаточности. Также в группу риска входят люди с выраженной потребностью в принадлежности. Они рассматривают покупки как способ «купить» внимание и дружбу. Они предлагают подарки или угощения в обмен на расположение [Белинская, Тихомандрицкая, 2016, с. 95]. Отдельную группу составляют люди, переживающие острый период социальной нестабильности. Это смена работы, развод, переезд. Привычные социальные связи разрушены. Индивид пытается восстановить чувство контроля через обладание вещами. Вещи воспринимаются как стабильные и постоянные [Белинская, Тихомандрицкая, 2016, с. 102]. Для каждой из этих групп характерны свои специфические

паттерны покупательского поведения. Всех их объединяет одно – зависимость от того, как их воспринимают другие. Они неспособны выстраивать самооценку на внутренних, независимых от внешней среды критериях.

Культурно-специфические аспекты шопоголизма заслуживают отдельного внимания. В обществах с выраженным материализмом и культом внешнего успеха давление на потребительское поведение значительно выше. К таким обществам относятся современные западные и частично восточные мегаполисы [Ильин, 2018, с. 312]. Шопоголизм там воспринимается не как проблема. Он воспринимается как нормальный образ жизни. Это значительно затрудняет диагностику и обращение за помощью. У индивида отсутствует критическое отношение к своему поведению. Он не видит в нём отклонения. Он не испытывает социального осуждения. Напротив, он получает поддержку от среды. Среда поощряет постоянное обновление гардероба, смену интерьера и приобретение новейших гаджетов. Шопоголизм становится почти институционализированной практикой. Он поддерживается рекламой, модной индустрией и социальными медиа [Ильин, 2018, с. 325]. В обществах с более аскетичными традициями аддиктивное покупательское поведение сталкивается с осуждением. Там оно чаще осознаётся как проблема. Это облегчает обращение за помощью. Однако одновременно усиливается чувство стыда и изоляции у зависимого человека. Он оказывается в ситуации двойного давления. С одной стороны, группа требует соответствия статусным стандартам. С другой стороны, культура осуждает чрезмерные траты. Этот внутриличностный конфликт является мощным дополнительным стрессором. Он усиливает аддиктивный цикл.

Гендерный аспект шопоголизма представляет значительный интерес для социально-психологического анализа. Исторически потребительское поведение по-разному социализируется у мужчин и женщин. В последние десятилетия эти различия сглаживаются. Однако традиционные стереотипы продолжают влиять на восприятие и протекание шопоголизма [Берн, 2001, с. 156]. У женщин он чаще связывается с одеждой, косметикой и предметами интерьера. Он воспринимается обществом как более естественный. У мужчин аддиктивные покупки чаще направлены на технику, автомобили и другие статусные объекты. Мужской шопоголизм чаще маргинализируется и высмеивается. Это создаёт дополнительный барьер для обращения за помощью [Берн, 2001, с. 172]. Сам механизм социального сравнения действует в разных гендерных группах через разные каналы. Он действует с разной интенсивностью. Однако в обоих случаях социальная природа аддикции остаётся неизменной. Покупки служат способом подтверждения социальной роли. Они служат соответствия гендерным ожиданиям. Отказ от них может восприниматься как угроза маскулинной или феминнной идентичности [Берн, 2001, с. 189].

Значимым социально-психологическим механизмом, поддерживающим шопоголизм, является феномен конформизма в потребительском поведении. Индивид демонстрирует склонность подстраивать свои покупательские предпочтения под доминирующие в группе стандарты. Даже если эти стандарты противоречат его собственным вкусам и финансовым возможностям [Петровский, 1985, с. 89]. Конформизм особенно силён в группах с высокой степенью сплочённости и низкой толерантностью к различиям. Любое отступление от общего стиля воспринимается как угроза групповой гармонии. Конформизм в потреблении работает не только как механизм интеграции. Он работает и как механизм исключения. Те, кто не может или не хочет следовать потребительским стандартам, рискуют оказаться на периферии группы. Они могут лишиться социальной поддержки. Для зависимого покупателя это абсолютно неприемлемо. Именно группа является источником его идентичности и самоценности

[Белинская, Тихомандрицкая, 2016, с. 112].

Перспективы дальнейших социально-психологических исследований шопоголизма лежат в нескольких направлениях. Во-первых, это разработка валидных методик диагностики социальных предпосылок аддиктивного потребления. Они должны позволять выявлять не только наличие зависимости. Они должны выявлять конкретные социальные механизмы, поддерживающие её в каждом индивидуальном случае. Во-вторых, это изучение эффективности групповых форм терапии. Они работают не с индивидуальными искажениями. Они работают с системой социальных связей и референтных отношений. Предполагается формирование новых групп с альтернативными ценностями. В этих группах признание не связано с обладанием дорогими вещами. В-третьих, это кросс-культурные и сравнительные исследования. Они позволяют понять, какие социальные условия являются наиболее рискогенными. Они помогают определить культурные ресурсы для профилактики шопоголизма.

Терапия шопоголизма с социально-психологических позиций должна строиться на нескольких ключевых принципах. Первый принцип – это работа с локусом контроля. Предполагается постепенное смещение от внешнего оценивания к внутренним критериям. Человек учится спрашивать себя не «что скажут другие», а «что нужно мне». Второй принцип – расширение репертуара социальных ролей. Нужно осваивать способы получения признания, не связанные с потреблением. Это достигается через вовлечение в группы по интересам, волонтёрские проекты, профессиональные сообщества. Важны содержательные, а не статусные критерии успеха. Третий принцип – развитие критического отношения к социальным нормам и маркетинговым манипуляциям. Это позволяет снизить внушаемость и уязвимость перед давлением референтных групп. Четвёртый принцип – работа с группой. Она включает семейную терапию. Она включает вовлечение ближайшего окружения в процесс изменений. Без изменения системы социальных подкреплений индивидуальные достижения могут быть сведены на нет при возвращении в привычную среду.

Заключение

Социально-психологический подход к шопоголизму позволяет увидеть, что данный феномен не является изолированной проблемой отдельных людей. Он представляет собой яркое проявление системного кризиса современного общества. В нём вещи всё больше замещают подлинные человеческие отношения. Социальное признание всё чаще покупается, а не заслуживается через поступки и качества. В этом контексте профилактика шопоголизма не может ограничиваться просветительскими программами о финансовой грамотности. Она должна включать более глубокую работу с культурными ценностями. Нужна популяризация альтернативных моделей успеха. Необходимо создание социальных пространств. В них человек может чувствовать себя ценным не благодаря тому, что он имеет. Он может чувствовать себя ценным благодаря тому, кто он есть. Именно такая системная трансформация социального контекста является наиболее надёжной стратегией снижения распространённости шопоголизма и других потребительских аддикций в долгосрочной перспективе.

Библиография

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2014. – 364 с.
2. Белоусова М. В. Феномен шопоголизма в современном обществе потребления / М. В. Белоусова // Социологические исследования. – 2023. – № 2. – С. 85-93.

3. Белинская Е. П. Социальная психология личности : учебное пособие / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект-Пресс, 2016. – 304 с.
4. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн ; пер. с англ. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
5. Бурдье П. Различение: социальная критика суждения / П. Бурдье ; пер. с фр. – М. : Издательство Европейского гуманитарного университета, 2005. – 560 с.
6. Веблен Т. Теория праздного класса / Т. Веблен ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1984. – 367 с.
7. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман ; пер. с англ. – М. : Канон-Пресс-Ц, 2000. – 304 с.
8. Ильин В. И. Поведение потребителей : учебник для вузов / В. И. Ильин. – СПб. : Питер, 2018. – 432 с.
9. Менделевич В. Д. Психология зависимой личности / В. Д. Менделевич. – Казань : КГМУ, 2019. – 312 с.
10. Милграм С. Подчинение авторитету: экспериментальное исследование / С. Милграм ; пер. с англ. – М. : АСТ, 2020. – 378 с.
11. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1985. – 255 с.
12. Райгородский Д. Я. Психология самосознания : хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2003. – 672 с.

Shopaholism as Addictive Behavior in the Context of Social Comparison and Normative Pressure

Grigorii A. Kozlov

Student,
Department of Advertising, Public Relations and Linguistics,
National Research University "MPEI",
111250, 14, Krasnokazarmennaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: KozlovGA@mpei.ru

Aleksandra S. Nalimova

Assistant,
Department of Advertising, Public Relations and Linguistics,
National Research University "MPEI",
111250, 14, Krasnokazarmennaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: NalimovaAS@mpei.ru

Aleksei B. Rodin

Director of the Humanitarian and Applied Institute, Associate Professor,
Department of Advertising, Public Relations and Linguistics,
National Research University "MPEI",
111250, 14, Krasnokazarmennaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: RodinAB@mpei.ru

Abstract

The article is devoted to a socio-psychological analysis of shopaholism as addictive behavior rooted not in the individual pathology of self-control, but in the system of interpersonal relations and group norms of modern consumer society. The key mechanisms of the formation and maintenance of compulsive buying behavior are examined: hypertrophied social comparison,

normative pressure of reference groups setting informal consumption standards, as well as the phenomenon of social facilitation and an external locus of control, which makes the individual extremely vulnerable to external evaluations. Attention is focused on the gender and culturally specific aspects of shopaholism, showing that in societies with a cult of external success, addictive consumption is often institutionalized. In the concluding part, directions for socio-psychological therapy and prevention are proposed, oriented toward changing the system of social reinforcements and forming internal criteria of self-esteem that are not related to material consumption.

For citation

Kozlov G.A., Nalimova A.S., Rodin A.B. (2026) Shopogolizm kak addiktivnoe povedenie v kontekste sotsial'nogo sravneniya i normativnogo davleniya [Shopaholism as Addictive Behavior in the Context of Social Comparison and Normative Pressure]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 181-188. DOI: 10.34670/AR.2026.40.80.018

Keywords

Shopaholism, oniomania, compulsive buying behavior, social comparison, normative pressure, reference group, social identity, external locus of control, social facilitation, consumer behavior, addiction, group dynamics, socio-psychological therapy.

References

1. Andreeva G. M. Social Psychology: a textbook for universities / G. M. Andreeva. – Moscow: Aspect-Press, 2014. – 364 p.
2. Belousova M. V. The phenomenon of shopaholism in modern consumer society / M. V. Belousova // Sociological Research. – 2023. – No. 2. – Pp. 85-93.
3. Belinskaya E. P. Social Psychology of Personality: a textbook / E. P. Belinskaya, O. A. Tikhomandritskaya. – Moscow: Aspect-Press, 2016. – 304 p.
4. Bern S. Gender Psychology / S. Bern; translated from English. – St. Petersburg: Prime-EVROZNAK, 2001. – 320 p.
5. Bourdieu, P. Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste / P. Bourdieu; translated from French. – Moscow: Publishing House of the European University at St. Petersburg, 2005. – 560 p.
6. Veblen, T. The Theory of the Leisure Class / T. Veblen; translated from English. – Moscow: Progress, 1984. – 367 p.
7. Goffman, I. Presenting oneself to others in everyday life / I. Goffman; translated from English. – Moscow: Canon-Press-C, 2000. – 304 p.
8. Ilyin V. I. Consumer Behavior: a textbook for universities / V. I. Ilyin. – St. Petersburg: Piter, 2018. – 432 p.
9. Mendelevich V. D. Psychology of the dependent personality / V. D. Mendelevich. – Kazan: KSMU, 2019. – 312 p.
10. Milgram S. Obedience to Authority: An Experimental Study / S. Milgram; translated from English. – Moscow: AST, 2020. – 378 p.
11. Petrovsky A. V. Personality. Activity. Collective / A. V. Petrovsky. – Moscow: Politizdat, 1985. – 255 p.
12. Raigorodsky D. Ya. Psychology of Self-Consciousness: a reader / D. Ya. Raigorodsky. – Samara: BAKHRAKH-M, 2000. – 672 p.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 364.04 **DOI: 10.34670/AR.2026.88.52.019**

Теоретико-прикладные подходы к типологизации трудных жизненных ситуаций семей

Макина Анастасия Ивановна

Кандидат наук, доцент,
кафедраы фундаментальной медицины,
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
655017, Российская Федерация, Абакан, ул. Ленина, 90;
e-mail: Makina@mail.ru

Аннотация

Цель: выделить теоретико-прикладные подходы к типологизации трудных жизненных ситуаций семей. Методы: анализ научной, учебной, правовой, методической литературы по проблеме исследования. Результат: трудная жизненная ситуация семьи — многомерный феномен, который нельзя сводить лишь к дефициту ресурсов или формальным признакам нуждаемости. Междисциплинарный подход и комплексная диагностика позволяют рассматривать семью как динамическую систему и точнее определять её потребности и потенциал. Типологизация жизненных ситуаций семей — необходимый инструмент социальной работы, помогающий выстраивать адресное и «бесшовное» сопровождение. Выводы: социономический подход к типологизации жизненных ситуаций семей базируется на междисциплинарном подходе, помогает сориентироваться специалисту по социальной работе в выборе содержания помогающей практики.

Для цитирования в научных исследованиях

Макина А.И. Теоретико-прикладные подходы к типологизации трудных жизненных ситуаций семей // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 189-197. DOI: 10.34670/AR.2026.88.52.019

Ключевые слова

Жизненная ситуация, трудная жизненная ситуация, типологизация, типизация, социальная работа, социальная работа с семьёй, междисциплинарный подход, социальное сопровождение, семья в трудной жизненной ситуации, диагностика семьи.

Введение

Отечественная теория и практика социальной работы наполняется новым содержанием, подходами, методами, сервисами оказания помощи и поддержки семьям, в том числе находящимися в трудной жизненной ситуации. Интерес к данной проблематике переживает «новый виток» в связи с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309, где приоритетом обозначена поддержка семьи [Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309, 2024]; приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 21 февраля 2023 г. N 97, в котором вводятся структурные элементы социальной практики – семейные многофункциональные центры, определена их модель, отличительные особенности: реализация принципа «одного окна», «бесшовный» маршрут оказания услуги или социального сопровождения, сохранение жизненного потенциала семьи [Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309, 2024]. Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, с своем сборнике определил алгоритм работы с семьями, ключевым этапом которой является определение жизненной ситуации семьи, ее типа [Семейные многофункциональные центры: алгоритмы работы с семьями…, 2025]. Также в рамках реализации пилотного проекта деятельности семейных многофункциональных центров, были разработаны методические рекомендации по организации социального сопровождения семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении, где обозначена основа эффективной помощи – определение трудной жизненной ситуации [Письмо Министерства труда и социальной защиты РФ от 1 марта 2023 г. N 26-2/10/В-2718, 2023]. Таким образом, трудная жизненная ситуация вообще и семей, в частности, ее понимание и типологизация является важным элементом организации эффективного взаимодействия социального работника и клиента, а именно с семьей. В связи с вышеобозначенным актуальность приобретает анализ подходов к типологизации трудных жизненных ситуаций семей с позиции теории и практики социальной работы.

Целесообразно рассмотреть подходы к пониманию «трудной жизненной ситуации». Наиболее представленными в публикациях являются определения с позиции психологии, философии, права. Учебное пособие Л. Ф. Бурлачука и Е. Ю. Коржовой «Психология жизненных ситуаций» (1998) является фундаментальным трудом, в котором впервые была предпринята попытка систематизации психологических знаний о ситуации как единице анализа личности [Бурлачук, Коржова, 1998]. Авторы рассматривают жизненную ситуацию не просто как внешние обстоятельства, а как динамическую систему, включающую объективные условия и их субъективную репрезентацию индивидом: личностно-ситуационное взаимодействие; событийность и неразрывная связь «здоровье — болезнь». К особенностям психологического подхода к пониманию трудных жизненных ситуаций следует отнести фокусировку авторов на внутренних механизмах переработки кризиса: дифференциация уровней реагирования; роль психического здоровья; понятие внутренней картины болезни; отрицание как механизм.

Основная часть

Жизненная ситуация понимается как необходимое условие реализации активности личности, в своей статьей Е.А. Белан отмечает, что в традиционных подходах трудная жизненная ситуация чаще всего определяется через дефицит: нехватку ресурсов, нарушение адаптации или превышение порога стрессоустойчивости - это определение строится по логике

«норма — отклонение», где ситуация оценивается внешним наблюдателем относительно некоего стандарта благополучия. Указанный автор предлагает принципиально иное, процессуальное определение, в ее понимании трудная жизненная ситуация — это специфическое состояние разрыва между наличными условиями бытия и необходимостью осуществления деятельности. Ситуация становится «трудной» не потому, что она объективно плоха, а потому, что в ней перестают работать привычные алгоритмы поведения. Здесь трудная жизненная ситуация выступает как необходимый пороговый этап развития, без этого разрыва у субъекта нет повода для трансформации, трудность понимается как энергетический потенциал, без которого реализация надситуативной активности невозможна [Белан, 2011].

Интересный подход в определении трудной жизненной ситуации у Ф. Е. Василюка, который переходит от описательной психологии к структурно-феноменологическому подходу, у него трудная жизненная ситуация - это невозможность жить дальше в прежнем статусе, это состояние, когда реализация жизненного замысла субъекта блокируется, трудность здесь измеряется не силой удара извне, а глубиной рассогласования между «внутренней необходимостью жизни» (тем, что составляет суть бытия человека) и реальными условиями [Василюк, 2001].

Авторы В. А. Петровский и И. М. Шмелев смещают фокус с классического объективистского подхода на субъектно-порождающий, ими выделены такие подходы к пониманию трудной жизненной ситуации как: объективный подход - ситуация является трудной из-за реального отсутствия ресурсов для ее преодоления (материальных, физических, информационных); стрессологический подход - ситуация - источник фрустрации, превышающий адаптационные возможности организма; нормативный подход – трудная жизненная ситуация имеет юридическое или социальное определение, закрепленное в регламентах социальной работы. Авторы не отрицают эти подходы, но предлагают персонологическое расширение определения. Для них трудная жизненная ситуация — это прежде всего точка разрыва непрерывности бытия личности, ситуация становится «трудной», когда она делает невозможным привычный способ существования субъекта. Авторы вводят важное разграничение: «ситуация трудности» (внешнее обстоятельство) и «трудная жизненная ситуация» (персонологическая реальность). Последняя возникает только там, где задевается ядро самотождественности человека, таким образом, их определение переводит ТЖС из категории внешних обстоятельств в категорию событий внутреннего мира, где происходит кризис авторства собственной жизни [Petrovsky, Shmelev, 2019].

А.В. Афанасов рассматривает трудную жизненную ситуацию как фактор социализации личности, выделяет некоторые подходы, классификации, причины возникновения, им сделан акцент на жизненные ситуации детей, автор приходит к выводу о том, что трудные жизненные ситуации возникают в случае неуравновешенности в системе отношений личности и ее окружения, или в формате несоответствия между целями, задачами и возможностями их реализации и качествами индивида [Афанасов, 2019].

Статья Р. В. Васюкова и И. М. Меликова «Трудная жизненная ситуация: от социальной практики к философии» (2024) переносит фокус определения трудной жизненной ситуации на ее философское осмысление. Авторы выстраивают понимание трудной жизненной ситуации через методологическое разграничение понятий: отделение ее от чрезвычайной ситуации; нарушение социального функционирования; философский сдвиг (от проблемы к бытию) [Васюков, Меликов, 2024].

Для теории и практики социальной работы важным элементом помогающей практики

является оценка и понимание трудной жизненной ситуации. Здесь следует указать, что для теории социальной работы понимание трудной жизненной ситуации включает в себя учет и интеграцию различных подходов психологии, социологии, философии, педагогики, права, так как социальная работа как наука носит междисциплинарный, интегративный и комплексный характер [Теория социальной работы, 2026, с.65]. Для практики социальной работы в рамках правового поля определение трудной жизненной ситуации закреплено в некоторых нормативных правовых документах, например в ГОСТ Р 52495-2025, трудная жизненная ситуация – это «ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина в силу различных веских причин, которую он не может преодолеть самостоятельно, предопределяющая возникновение нуждаемости в социальном обслуживании» [ГОСТ Р 52495-2025, 2025]. Трудная жизненная ситуация является в том числе основанием для определения человека, группы людей, общности в объекты социальной работы, то есть тех, на кого направлена активность социальных работников по восстановлению их социального благополучия и функционирования. В теории и практике социальной работы существуют различные подходы к классификации объектов социальной работы, по состоянию здоровья, по способности самообслуживания и самообеспечения, по трудоспособности и другие основания. Выделение групп объектов социальной работы может уточнятся и конкретизироваться в зависимости от направления социальной работы, уровня и других факторов. Классификация позволяет социальному работнику ориентироваться в имеющемся поле помогающих практик, технологий, форм и способов оказания эффективной помощи, помогает сконцентрироваться на более адресном подходе, предотвращает лишние операции и способствует экономии ресурсов.

Классификация крайне важна для социальной работы, как и типологизация. Типологизация — это «метод, направленный на разбиение совокупности объектов на качественно различные группы (типы) с использованием идеализированной модели или типа» [Игнатьев, 2023]. Использование типологического подхода в социальной практике позволяет выделить несколько уровней его значения для понимания и преобразования социальной реальности: инструмент перевода сложности в управляемость – способность типологического метода выполнять роль когнитивного фильтра, который преобразует хаотичное многообразие индивидуальных случаев в обозримую карту социальных типов; диагностическая функция – значение типологического метода состоит в том, что он служит мостом между эмпирическим фактом и теоретической моделью, типологизация диагностирует не просто наличие проблемы, но ее внутреннюю структуру и генезис; защита от бюрократического упрощения – типологический метод позволяет избежать одной из главных ошибок в социальной практике — подмены реального человека сконструированным типом, вместо того чтобы пытаться «втиснуть» живого клиента в жесткий стандарт «благополучной семьи», специалист видит динамику перехода между типами и работает с траекториями изменений; методологическая строгость против интуитивизма - типологический метод переводит социальную работу из разряда «помощи на глаз» в разряд доказательной политики; чувствительность к исключениям -особый акцент на ценности нестандартных объектов, четкая сетка типов делает видимым тех, кто в нее не вписывается [Троцук, 2024]. Таким образом, согласно позиции И. В. Троцук, ценность типологического подхода в социальной практике сегодня заключается не в создании очередной классификации, а в обеспечении интеллектуальной дисциплины исследователя, эксперта.

Для социальной работы типологизация нашла свое отражение в нормативно-правовых документах, но в созвучном и схожем термине «типизация», под которым понимается способ определения индивидуальной потребности человека в постоянном уходе, структуры и степени

ограничений его жизнедеятельности, состояния здоровья, особенностей поведения, предпочтений, реабилитационного потенциала и иных имеющихся ресурсов [Методические рекомендации по проведению типизации получателей долговременного ухода, www…]. Типизация позволяет определить форму, объем, периодичность оказания помощи человеку.

Относительно типологизации трудных жизненный ситуаций семей, то следует отметить, что для практики отечественной социальной работы имеются методические материалы, содержащие различные типы семейных ситуаций. Так, например, жизненные ситуации могут быть типовым и не типовыми [Жизненные ситуации. Методические рекомендации…, www…], по степени участия человека трудные жизненные ситуации, связанные с выполнением какой-либо задачи и связанные с социальным воздействием. Ф. Е. Василюк, выделяет четыре основных типа в соответствии с особенностями ситуаций: стресс, фрустрацию, конфликт и кризис и другие [Доклад «Социально-педагогическая поддержка подростков…», www…].

Диагностика и типологизация жизненных ситуаций в связи с реализацией сервисов и оказания помощи семьям находит отражение в исследованиях, апробации инструментов и их авторской регистрации, так, в рамках данной темы интерес представляет авторская база данных, опросник, который выделяет следующие типы жизненных ситуаций семей: конфликты, различные формы зависимостей, безработность, инвалидность взрослых членов семьи, инвалидность ребенка, предразводное состояние супругов, отсутствие определенного места жительства, одиночество, переживание смерти и тяжелых заболеваний членов семьи [Давыдова, 2025].

В предыдущем стандарте социального обслуживания населения, характеризующего термины и определения, были представлены такие типы семей с соответствующими в них жизненными ситуациями как: малообеспеченная семья, неполная семья; многодетная семья, семья, находящаяся в социально опасном положении, и семья группы риска [ГОСТ Р 52495-2005, 2005]. Данные группы семей являются объектами государственной социальной помощи, системы социального обслуживания населения, профилактической работы и других направлений социальной работы.

В Приказе Минтруда России от 21.02.2023 N 97, указывается на необходимость учета и анализа таких факторов, которые влияют на жизненные ситуации семей как: индивидуальные особенности ребенка, факторы, связанные с родителями и факторы, связанные с обстоятельствами жизни семьи и ее опытом. Кроме того, в исследование ситуации в семье рекомендуется включать не только оценку необходимости и целесообразности оказания семье социального сопровождения, но и оценку безопасности. В документе содержаться сведения о таких группах жизненных ситуаций семей, которые нуждаются в социальной сопровождении, как: семьи, воспитывающие детей с инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья, семьи воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; семьи - дети и женщины, пострадавших от жестокого обращения, подвергшихся насилию; семьи, где несовершеннолетние, находятся в конфликте с законом и семьи с низким уровнем дохода [Приказ Минтруда России от 21.02.2023 N 97, 2023].

Таким образом, анализ понятий «трудная жизненная ситуация», «жизненные ситуации семей», применение типологического подхода в социальной практике, позволяет выделить следующие подходы и их значение для практики социальной работы (Таблица 1).

Подытоживая представленные в работе научные, учебные, правовые, методические материалы, следует указать, что под трудной жизненной ситуацией семьи в социальной работе целесообразно понимать состояние нарушения ее социального функционирования, при котором

семья вследствие внутренних или внешних факторов не способна самостоятельно обеспечить безопасность, развитие, воспитание детей и удовлетворение базовых потребностей своих членов без профессиональной социальной помощи и сопровождения.

Таблица 1 — Подходы к пониманию трудной жизненной ситуации и значение для социальной работы

Подход	Как понимается трудная жизненная ситуация	Значимость для социальной работы
Психологический	кризис адаптации, субъективное переживание	диагностика состояния членов семьи
Философский	разрыв жизненного замысла	понимание глубины кризиса
Правовой	объективное нарушение жизнедеятельности	признание нуждаемости
Социономический	нарушение социального функционирования	подбор мер социальной помощи и сопровождения

Таким образом, анализ теоретических и практических подходов показывает, что трудная жизненная ситуация семьи является сложным, многомерным феноменом, который не может быть объяснен только через дефицит ресурсов, наличие социальных рисков или нормативно закрепленные признаки нуждаемости. В психологии, философии, праве и социальной работе трудная жизненная ситуация рассматривается как нарушение привычного способа жизнедеятельности, утрата возможности самостоятельно преодолеть возникшие обстоятельства, разрыв между потребностями семьи и имеющимися ресурсами, а также как кризис социального функционирования.

Для теории и практики социальной работы особое значение имеет междисциплинарное понимание трудной жизненной ситуации, поскольку социальный работник взаимодействует не только с внешними обстоятельствами семьи, но и с ее внутренними ресурсами, отношениями, опытом, степенью безопасности, рисками и потенциалом восстановления. В этом контексте семья выступает не просто как объект социальной помощи, а как динамическая система, состояние которой требует комплексной диагностики и адресного сопровождения.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что типологизация трудных жизненных ситуаций семей является необходимым инструментом эффективной социальной работы. Она позволяет упорядочить многообразие семейных проблем, определить степень нуждаемости, выбрать адекватные формы, методы и технологии помощи, выстроить индивидуальный маршрут сопровождения и обеспечить реализацию принципов «одного окна» и «бесшовного» оказания услуг. При этом типологизация не должна превращаться в формальное отнесение семьи к определенной категории; ее задача — выявить реальные причины неблагополучия, структуру проблемы, ресурсы семьи и возможную траекторию выхода из кризиса.

Нормативно-правовые документы и методические материалы последних лет демонстрируют усиление внимания государства к поддержке семьи, развитию семейных многофункциональных центров и совершенствованию механизмов социального сопровождения. Однако существующие подходы к выделению типов трудных жизненных ситуаций семей остаются разнородными и требуют дальнейшего научного осмысления, систематизации и практической апробации. Дальнейшая систематизация критериев типологии

способна повысить эффективность помощи и предотвратить углубление семейного неблагополучия.

Библиография

1. Афанасов А.В. Трудная жизненная ситуация как фактор социализации личности: подходы, классификации, причины возникновения // Социальная ответственность в изменяющемся мире: сборник научных статей / под науч. ред. Т.Н. Гущиной. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. 206 с.
2. Белан Е.А. Жизненная ситуация как необходимое условие реализации активности личности // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennaya-situatsiya-kak-neobhodimoe-uslovie-realizatsii-aktivnosti-lichnosti.
3. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 262 с.
4. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 4. URL: http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20010405
5. Васюков Р.В., Меликов И.М. Трудная жизненная ситуация: от социальной практики к философии // Социальная политика и социология. 2024. Т. 23. № 4 (153). С. 161–166. DOI: 10.17922/2071-3665-2024-23-4-161-166.
6. ГОСТ Р 52495-2005. Социальное обслуживание населения. Термины и определения. URL: https://www.rst.gov.ru/portal/gost.
7. ГОСТ Р 52495-2025. Национальный стандарт Российской Федерации. Социальное обслуживание граждан. Термины и определения (утв. Приказом Росстандарта от 06.08.2025 N 848-ст). URL: https://internato.ru/wp-content/uploads/2026/03/GOST-R-52495-2025.-Natsionalnyj-standart-Rossijskoj-Federatsi.pdf
8. Давыдова В.Я. Анкета: Показатели особенностей социальных и личностных проблем семей в сложной жизненной ситуации Республики Саха (Якутия). Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». Дата регистрации: 22.01.2025. Номер регистрации (свидетельства): 2025620404.
9. Доклад на тему: «Социально-педагогическая поддержка подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации». Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. URL: https://nikoladm.khabkrai.ru/?menu=getfile&id=6640&view=1 .
10. Жизненные ситуации. Методические рекомендации формирования, реализации и сопровождения жизненных ситуаций. URL: https://государстводлялюдей.рф/upload/iblock/d03/3nymgdsedvb8kl1s2ovivdmxrandgkd6/ .
11. Игнатьев Н.О. Типологический подход в методологии научных исследований // Труды Академии управления МВД России. 2023. № 4 (68). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskiy-podhod-v-metodologii-nauchnyh-issledovaniy.
12. Методические рекомендации по проведению типизации получателей долговременного ухода / Благотворительный фонд системной помощи пожилым людям и инвалидам «Старшие»; Благотворительный фонд помощи пожилым людям и инвалидам «Старость в радость».
13. Письмо Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 1 марта 2023 г. N 26-2/10/В-2718 «Методические рекомендации по организации социального сопровождения семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении». URL: https://www.kontur-extern.ru/info/normativ/document/8/473939-pismo-mintruda-rf-ot-01-03-2023-n-26-2-10-v-2718.
14. Приказ Минтруда России от 21.02.2023 N 97 «О реализации в 2023–2024 гг. в отдельных субъектах Российской Федерации пилотного проекта по созданию семейных многофункциональных центров». URL: https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-21022023-n-97-o-realizatsii/.
15. Семейные многофункциональные центры: алгоритмы работы с семьями в различных жизненных ситуациях: информационно-методические материалы. М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; Челябинск: Полиграф-Центр, 2025. 72 с.
16. Теория социальной работы: учебник для вузов / под ред. Е.И. Холостовой, Л.И. Кононовой, М.В. Вдовиной. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2026. 288 с. URL: https://urait.ru/bcode/582712.
17. Троцук И.В. Компендиум по типам «типологического» в социологии // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2024. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompendium-po-tipam-tipologicheskogo-v-sotsiologii.
18. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/.
19. Petrovsky V.A., Shmelev I.M. Personology of difficult life situations: at the intersection of three cultures // Психология. Журнал ВШЭ. 2019. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/personology-of-difficult-life-situations-at-the-intersection-of-three-cultures.

Theoretical and Applied Approaches to the Typologization of Difficult Life Situations of Families

Anastasiya I. Makina

PhD, Associate Professor,
Department of Fundamental Medicine,
Katanov Khakass State University,
655017, 90, Lenina str., Abakan, Russian Federation;
e-mail: Makina@mail.ru

Abstract

Objective: to identify theoretical and applied approaches to the typologization of difficult life situations of families. Methods: analysis of scientific, educational, legal, and methodological literature on the research problem. Result: a difficult life situation of a family is a multidimensional phenomenon that cannot be reduced merely to a deficit of resources or formal signs of neediness. An interdisciplinary approach and comprehensive diagnostics make it possible to consider the family as a dynamic system and to determine its needs and potential more accurately. The typologization of life situations of families is a necessary tool of social work that helps to build targeted and "seamless" support. Conclusions: the socionomic approach to the typologization of life situations of families is based on an interdisciplinary approach and helps a social work specialist to navigate the choice of the content of helping practice.

For citation

Makina A.I. (2026) Teoretiko-prikladnye podkhody k tipologizatsii trudnykh zhiznennykh situatsiy semey [Theoretical and Applied Approaches to the Typologization of Difficult Life Situations of Families]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 189-197. DOI: 10.34670/AR.2026.88.52.019

Keywords

Life situation, difficult life situation, typologization, typification, social work, social work with the family, interdisciplinary approach, social support, family in a difficult life situation, family diagnostics.

References

1. Afanasov, A. V. (2019). Trudnaya zhiznennaya situatsiya kak faktor sotsializatsii lichnosti: podkhody, klassifikatsii, prichiny vozniknoveniya [A Difficult Life Situation as a Factor of Personality Socialization: Approaches, Classifications, Causes of Occurrence]. In T. N. Gushchina (Ed.), *Sotsial'naya otvetstvennost' v izmenyayushchemsya mire* [Social Responsibility in a Changing World]. RIO YaGPU.
2. Belan, E. A. (2011). Zhiznennaya situatsiya kak neobkhodimoe uslovie realizatsii aktivnosti lichnosti [Life Situation as a Necessary Condition for the Realization of Personality Activity]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, (2). https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennaya-situatsiya-kak-neobhodimoe-uslovie-realizatsii-aktivnosti-lichnosti
3. Burlachuk, L. F., & Korzhova, E. Yu. (1998). *Psikhologiya zhiznennykh situatsiy* [Psychology of Life Situations]. Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo.
4. Davydova, V. Ya. (2025). *Anketa: Pokazateli osobennostey sotsial'nykh i lichnostnykh problem semey v slozhnoy*

zhiznennoy situatsii Respubliki Sakha (Yakutiya) [Questionnaire: Indicators of the Characteristics of Social and Personal Problems of Families in a Difficult Life Situation in the Republic of Sakha (Yakutia)]. North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov.

5. Doklad na temu: "Sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka podrostkov, nakhodyashchikhsya v trudnoy zhiznennoy situatsii" [Report on the Topic: "Socio-Pedagogical Support for Adolescents in Difficult Life Situations"]. (n.d.). Fond podderzhki detey, nakhodyashchikhsya v trudnoy zhiznennoy situatsii. https://nikoladm.khabkrai.ru/?menu=getfile&id=6640&view=1
6. GOST R 52495-2005. Sotsial'noe obsluzhivanie naseleniya. Terminy i opredeleniya [GOST R 52495-2005. Social Services for the Population. Terms and Definitions]. (2005). https://www.rst.gov.ru/portal/gost
7. GOST R 52495-2025. Natsional'nyy standart Rossiyskoy Federatsii. Sotsial'noe obsluzhivanie grazhdan. Terminy i opredeleniya [GOST R 52495-2025. National Standard of the Russian Federation. Social Services for Citizens. Terms and Definitions]. (2025). Retrieved from https://internato.ru/wp-content/uploads/2026/03/GOST-R-52495-2025.-Natsionalnyj-standart-Rossijskoj-Federatsi.pdf
8. Ignat'ev, N. O. (2023). Tipologicheskiy podkhod v metodologii nauchnykh issledovaniy [Typological Approach in the Methodology of Scientific Research]. *Trudy Akademii upravleniya MVD Rossii*, (4 (68)). https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskiy-podhod-v-metodologii-nauchnyh-issledovaniy
9. *Zhiznennye situatsii. Metodicheskie rekomendatsii formirovaniya, realizatsii i soprovozhdeniya zhiznennykh situatsiy* [Life Situations. Methodological Recommendations for the Formation, Implementation and Support of Life Situations]. (n.d.). https://государстводлялюдей.рф/upload/iblock/d03/3nymgdsedvb8kl1s2ovivdmxrandgkd6/
10. *Metodicheskie rekomendatsii po provedeniyu tipizatsii poluchateley dolgovremennogo ukhoda* [Methodological Recommendations for the Typification of Long-Term Care Recipients]. (n.d.). Blagotvoritel'nyy fond sistemnoy pomoshchi pozhilym lyudyam i invalidam "Starshie"; Blagotvoritel'nyy fond pomoshchi pozhilym lyudyam i invalidam "Starost' v radost'".
11. Petrovsky, V. A., & Shmelev, I. M. (2019). Personology of difficult life situations: At the intersection of three cultures. *Psikhologiya. Zhurnal VShE*, (3). https://cyberleninka.ru/article/n/personology-of-difficult-life-situations-at-the-intersection-of-three-cultures
12. *Pis'mo Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 1 marta 2023 g. N 26-2/10/V-2718 "Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii sotsial'nogo soprovozhdeniya semey s det'mi, nakhodyashchikhsya v trudnoy zhiznennoy situatsii, sotsial'no opasnom polozhenii"* [Letter of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation of March 1, 2023 No. 26-2/10/V-2718 "Methodological Recommendations on the Organization of Social Support for Families with Children in a Difficult Life Situation or Socially Dangerous Situation"]. (2023). https://www.kontur-extern.ru/info/normativ/document/8/473939-pismo-mintruda-rf-ot-01-03-2023-n-26-2-10-v-2718
13. *Prikaz Mintruda Rossii ot 21.02.2023 N 97 "O realizatsii v 2023–2024 gg. v otdel'nykh sub"ektakh Rossiyskoy Federatsii pilotnogo proekta po sozdaniyu semeynykh mnogofunktsional'nykh tsentrov"* [Order of the Ministry of Labour of Russia of 21.02.2023 No. 97 "On the Implementation in 2023–2024 in Certain Subjects of the Russian Federation of a Pilot Project on the Creation of Family Multifunctional Centres"]. (2023). https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-21022023-n-97-o-realizatsii/
14. *Semeynye mnogofunktsional'nye tsentry: algoritmy raboty s sem'yami v razlichnykh zhiznennykh situatsiyakh: informatsionno-metodicheskie materialy* [Family Multifunctional Centres: Algorithms for Working with Families in Various Life Situations: Information and Methodological Materials]. (2025). Fond podderzhki detey, nakhodyashchikhsya v trudnoy zhiznennoy situatsii; Poligraf-Tsentr.
15. *Teoriya sotsial'noy raboty: uchebnik dlya vuzov* [Theory of Social Work: A Textbook for Universities] (E. I. Kholostova, L. I. Kononova, & M. V. Vdovina, Eds.; 3rd ed.). (2026) Yurait. https://urait.ru/bcode/582712
16. Trotsuk, I. V. (2024). Kompendium po tipam "tipologicheskogo" v sotsiologii [Compendium on the Types of "Typological" in Sociology]. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya*, (3). https://cyberleninka.ru/article/n/kompendium-po-tipam-tipologicheskogo-v-sotsiologii
17. *Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 7 maya 2024 g. № 309 "O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda"* [Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2024 No. 309 "On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Perspective up to 2036"]. (2024). https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/
18. Vasilyuk, F. E. (2001). Zhiznennyy mir i krizis: tipologicheskiy analiz kriticheskikh situatsiy [The Life World and Crisis: A Typological Analysis of Critical Situations]. *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza*, (4). Retrieved from http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20010405
19. Vasyukov, R. V., & Melikov, I. M. (2024). Trudnaya zhiznennaya situatsiya: ot sotsial'noy praktiki k filosofii [A Difficult Life Situation: From Social Practice to Philosophy]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya*, 23(4 (153)), 161–166. https://doi.org/10.17922/2071-3665-2024-23-4-161-166

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9.075 **DOI: 10.34670/AR.2026.33.66.020**

Выраженность буллинга в образовательной среде

Койпыш Анастасия Андреевна

Аспирант,
Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины,
246019, Республика Беларусь, Гомель, ул. Советская, 104;
e-mail: nastya.ow.w@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается проблема буллинга в образовательной среде как формы насилия в отношении личности подростка. Подростковый возраст характеризуется повышенной сензитивностью, что обусловливает высокую степень личностной уязвимости. Дезстабилизация самооценки и эмоциональной сферы в этот период негативно сказывается на чувстве психологической безопасности, что, в свою очередь, создаёт риски формирования устойчивых дезадаптивных поведенческих паттернов в школьном сообществе. Цель исследования – выявить распространённость буллинга среди учащихся подросткового возраста и проявления структурных особенностей виктимизации, то есть характер и последствия различных форм травли (психологической, вербальной, социальной и физической), а также установить их связь с другими проявлениями насилия и внутригрупповыми факторами. Исследование проходило на базе ГУО «Гомельская средняя школа № 9»; выборку составили 120 респондентов в возрасте 12–15 лет. Использованы опросник ICAST-C (адаптирован исследовательским коллективом под руководством Е.Н. Волковой) и методика «Шкала виктимизации сверстников» (Multidimensional Peer-Victimization Scale, адаптирована и модифицирована И.А. Фурмановым). Установлено преобладание вербальной и социальной виктимизации; выявлены статистически значимые взаимосвязи между физическим насилием в школе и физической (rs = 0,394) и вербальной (rs = 0,457) виктимизацией, а также между психологическим насилием и вербальной виктимизацией (rs = 0,672), социальной манипуляцией (rs = 0,454), социальной манипуляцией в сторону мальчиков (rs = 0,76) и девочек (rs = 0,381). Сделан вывод о комплексном характере буллинга, требующем внимания со стороны педагогов и психологов.

Для цитирования в научных исследованиях

Койпыш А.А. Выраженность буллинга в образовательной среде // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 198-205. DOI: 10.34670/AR.2026.33.66.020

Ключевые слова

Буллинг, школьное насилие, подростки, виктимизация, манипулирование, социальная изоляция, психологическая безопасность, агрессия, профилактика, образовательная среда.

Введение

Одной из форм проявления насилия в отношении личности в образовательной среде является буллинг, что в переводе с английского означает «издевательство», «запугивание» [Корзун, Страпко, 2017]. Исследования по этой теме проводили такие ученые, как И. С. Кон, И. С. Бердышев, И. А. Фурманов, М. Г. Нечаев и Е. П. Ильин.

Исследования феномена «буллинга» в психологии начались в 1970-х годах после публикации работы норвежского ученого Д. Олвеуса, а в конце 1980-х годов среди западных исследователей и практиков возрос интерес к определению ситуаций буллинга, причин, факторов, последствий, личностных особенностей, профилактике избегания и мерам вмешательства.

Буллинг – это форма насилия, при которой другой человек или группа оказывают психологическое или физическое воздействие на человека путём запугивания, принуждения, унижения или высмеивания. Его цель – социальное отторжение и подчинение. Термин «буллинг» в общем понимается как травля.

В психологии существуют разные подходы к изучению буллинга. Одни исследователи сосредотачивают свое внимание на поиске и выявлении личностных черт, характерных для правонарушителей (буллеров) и их жертв. Другие рассматривают буллинг как социальный психологический процесс (способы, с помощью которых одни люди становятся жертвами других), а третьи фокусируются на макро- и микросоциальных моделях групп и сообществ (причины, по которым одни коллективы более подвержены буллингу, чем другие) [Фурманов, Купченко, 2017].

Для подростков, склонных к деструктивному поведению в конфликтных ситуациях, подчеркивает О.О. Андронникова, характерны противоречивые оттенки настроения, острые и болезненные реакции на все происходящее, ранимость, сверхчуствительность. Все эти особенности часто скрываются под маской безразличия, высокомерия или снисходительности, грубости [Андронникова, 2005, с. 150].

Описаны факторы, которые являются предпосылками виктимного поведения:

– школьный фактор (неадекватность воспитательных мер, несправедливое отношение учителя, занижение оценок и т. д.);

– семейный фактор (бедность, неполная семья, семья с нарушенным эмоциональным климатом и т. д.);

– средовой фактор (влияние сверстников, «улицы», окружающей среды);

– социальный фактор (социально-экономическая нестабильность общества, кризисы, изменение общественных идеалов, пропаганда аморального образа жизни, насилия и т. д.);

– коррекционно-профилактический фактор (наличие или отсутствие социально-психологической службы в образовательном учреждении, которая своевременно выявляет признаки дезадаптации у школьников и предотвращает наступление кризисов) [Иовчук, 2002, с. 53].

Предикторы виктимизации подростков:

– индивидуальные характеристики (например, риск виктимизации выше для тех, кто считает, что невозможно уйти от борьбы или конфронтации);

– низкий уровень интеллекта;

– низкий уровень удовлетворенности жизнью, низкая самооценка;

– депрессивные симптомы и тревожность;

– прошлый опыт виктимизации;

– низкий уровень самоуважения и самоконтроля;

– низкий социометрический статус подростка, ощущение им одиночества и слабые социальные связи с семьей и школой;

– негативная оценка подростками собственных недостатков и/или навязчивые мысли о том, как другие воспринимают его внешний вид, способствует его отторжению от сверстников, что приводит к последующей виктимизации;

– девиантный образ жизни подростка.

Зарубежные авторы отмечают, что виктимизация в школе является предиктором последующей виктимизации на рабочем месте [Шейнов, 2019, с. 171].

И.А.Фурманов описал детей, которые могут страдать от школьной виктимизаци:

– дети, имеющие физические недостатки (кто не может в полной мере ответить обидчикам);

– дети, имеющие особенности поведения (застенчивые, необщительные, спокойные или же наоборот, гиперактивные, импульсивные, назойливые дети);

– дети, имеющие особенности внешности (веснушки, оттопыренные уши, специфическая внешность, полнота/худоба и т.д.);

– дети, у которых отсутствует опыт жизни в коллективе (дети, которые были на домашнем обучении, и не было возможности в полной мере овладеть навыками взаимодействия со сверстниками);

– дети, страдающие от различных болезней (дефекты речи, нарушения речи, эпилепсия и т.д.);

– дети с низким интеллектом и испытывающие трудности в обучении (у таких детей формируется низкая самооценка, которая в одном случае может вызвать принятие роли жертвы, а в другом – роли агрессора как вариант компенсации).

Физическое насилие в школах запрещено и будет сразу же замечено, поэтому в большинстве случаев доминирует психологическое (вербальное, социальное) [Фурманов, 2007, с. 189-190].

Материалы и методы

Исследование проходило на базе ГУО «Гомельская средняя школа №9». Выборку составили 120 респондентов в возрасте 12-15 лет. Выборка формировалась на произвольной основе.

Для исследования распространенности буллинга среди учащихся подросткового возраста и проявления структурных особенностей виктимизации использовались следующие диагностические методики:

1. Опросник ICAST-C (адаптирован исследовательским коллективом под руководством Е. Н. Волковой)

2. Методика «Шкала виктимизации сверстников» (Multidimensional Peer-Victimization Scale) (адаптирована на русский язык и модифицирована И.А. Фурмановым)

Результаты и обсуждение

Для изучения распространенности буллинга среди детей подросткового возраста был использован опросник ICAST-C (адаптирован исследовательским коллективом под руководством Е. Н. Волковой).

Результаты исследования распространенности буллинга среди детей подросткового возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Выраженность распространенности буллинга в подростковом возрасте

Вид буллинга	Уровни	Количество человек	Проценты, %
Физическое насилие в школе	низкий	43	36
	средний	27	23
	высокий	50	42
Психологическое насилие в школе	низкий	35	29
	средний	38	31
	высокий	47	39

Рассмотрим и отобразим полученные результаты в виде диаграммы (рис. 1):

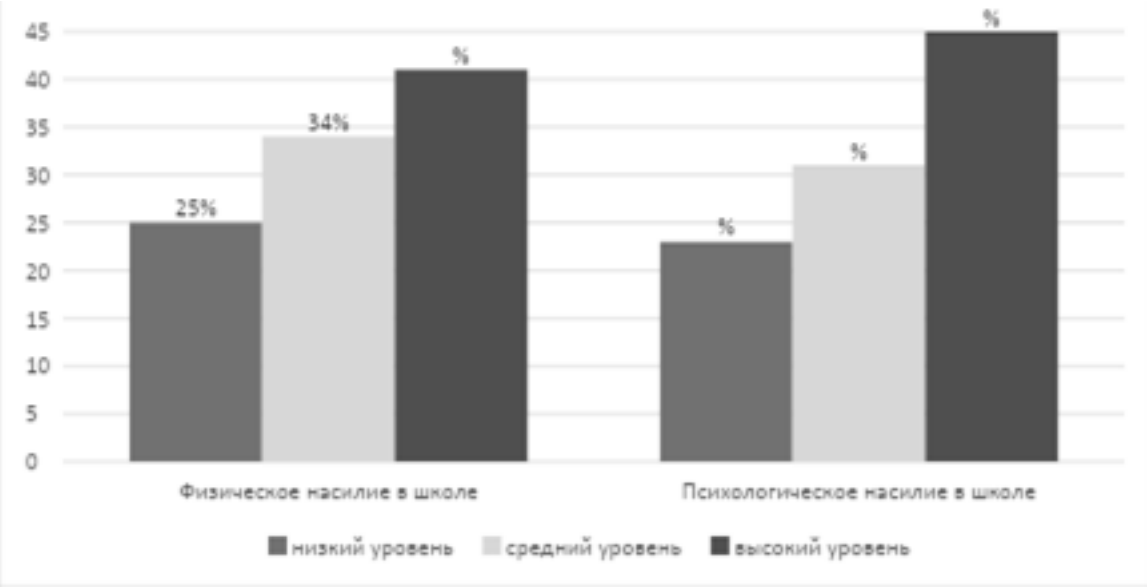


Рисунок 1 — Выраженность распространённости школьного насилия в подростковом возрасте (в %)

Анализ данных, отраженных на рисунке 1 позволяет заключить следующее:

– 41% школьников страдают от постоянного физического насилия в школе. 34% подростков подвергались преднамеренному причинению физического вреда в школе несколько раз, 25% – не подвергались физическому насилию в учреждении образования за последний год;

– почти половина подростков (45%) являются жертвами психологического насилия в школе. 31% испытуемых периодически подвергались негативному психическому воздействию, 23% – не подвергались психологическому насилию в школе за последний год.

Для диагностики особенностей взаимоотношений в школе использовалась методика «Шкала виктимизации сверстников» (Multidimensional Peer-Victimization Scale) (адаптирована на русский язык и модифицирована И.А. Фурмановым).

Результаты исследования частоты виктимизации со стороны одноклассников представлены в таблице 2:

Таблица 2 — Выраженность виктимизации со стороны одноклассников

Виктимизация со стороны одноклассников	Уровни	Количество человек	Проценты, %
Физическая виктимизация	низкий	34	28
	средний	46	38
	высокий	40	33
Вербальная виктимизация	низкий	31	26
	средний	30	25
	высокий	59	49
Социальное манипулирование	низкий	36	30
	средний	32	27
	высокий	52	43
Нападение на собственность	низкий	45	38
	средний	54	45
	высокий	21	18

Рассмотрим и отобразим полученные результаты в виде диаграммы (рис. 2):

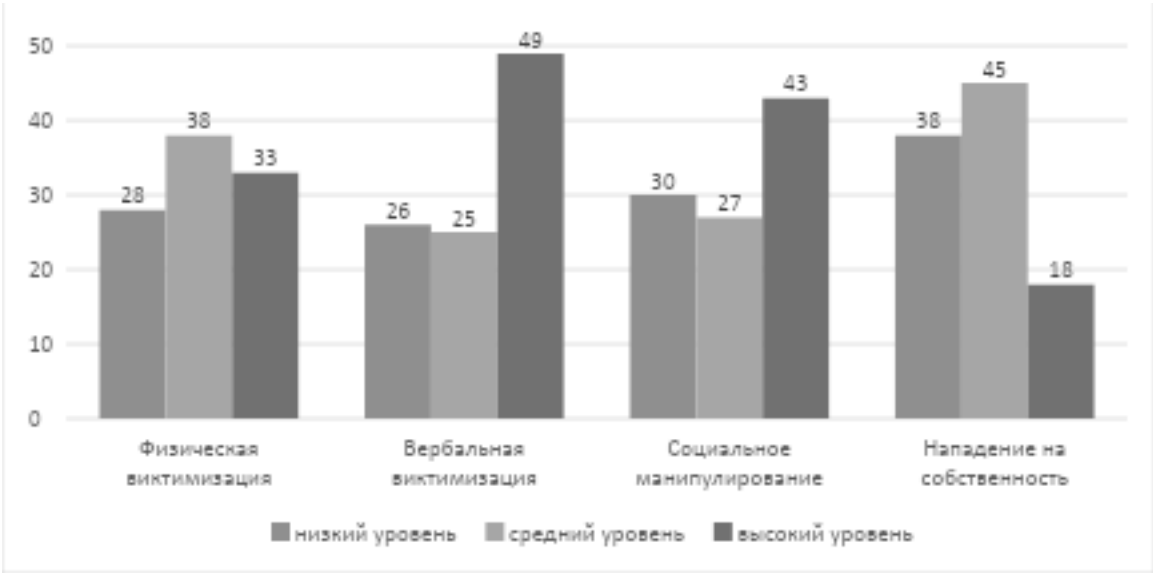


Рисунок 2 — Выраженность распространённости школьного насилия в подростковом возрасте (в %)

Из анализа рисунка 2 наблюдается преобладание вербальной и социальной виктимизации. Социальная виктимизация может включать и физические, и вербальные действия. Подростки в большей степени страдают от угроз, оскорблений, игнорирования и манипуляций отношений. Наименьшее количество испытуемых подвергаются нападению на их собственность.

Рассмотрим результаты исследования наличия статистически значимых взаимосвязей между физическим насилием в школе и выраженностью виктимизации, которые представлены в таблице 3.

По результатам статистического анализа из таблицы 3 мы можем видеть наличие статистически значимые взаимосвязи со шкалами «Физическая виктимизация» (rs=0.394 при p=0.05) и «Вербальная виктимизация» (rs=0.457 при p=0.05). На основе этих данных можно сделать вывод, что подростки, подвергающиеся физическому насилию в школе, страдают от

физической и вербальной виктимизации со стороны одноклассников. Данная виктимизация может проявляться в виде пинков, ударов и толчков, а также в оскорблении подростков.

Таблица 3 — Показатели наличия взаимосвязи между физическим насилием в школе и виктимизацией

Виктимизация	Значение критерия r_s – Спирмена	Критическая точка при p=0.05	Значимость корреляции
Физическое насилие в школе			
Физическая виктимизация со стороны одноклассников*	0.394*	0.29	значима
Вербальная виктимизация со стороны одноклассников*	0.457*		значима

Рассмотрим результаты исследования наличия статистически значимых взаимосвязей между психологическим насилием в школе и выраженностью виктимизации, которые представлены в таблице 4:

Таблица 4 — Показатели наличия взаимосвязи между психологическим насилием в школе и виктимизацией

Виктимизация	Значение критерия r_s – Спирмена	Критическая точка при p=0.05	Значимость корреляции
Психологическое насилие в школе			
Вербальная виктимизация со стороны одноклассников*	0.672*	0.27	значима
Социальная манипуляция со стороны одноклассников*	0.454*		значима
Социальная манипуляция в сторону мальчиков*	0.76*		значима
Социальная манипуляция в сторону девочек *	0.381*		значима

Исходя из результатов таблицы 4, мы наблюдаем 2 статистически достоверные взаимосвязи школьного психологического насилия со шкалами «Вербальная виктимизация» (rs=0.672 при p=0.05) и «Социальная манипуляция» (rs=0.454 при p=0.05). Это означает, что жертвы психологического насилия неоднократно подвергаются оскорблениям, угрозам, обидным словам, манипуляциям дружбой, намеренным попыткам унизить их чувство собственного достоинств. Социальная агрессия часто квалифицируется как самый деструктивный тип виктимизации со стороны сверстников, поскольку лишает учеников важных для социализации отношений и переживаний.

Наблюдается достоверная взаимосвязь между психологическим насилием в школе и социальной манипуляцией в сторону как мальчиков (rs=0.76 при p=0.05), так и девочек (rs=0.381 при p=0.05). Этот тип виктимизации может включать и физические, и вербальные действия, но ограничивается только психологическими компонентами активного игнорирования и манипуляцией отношений. Также социальная агрессия предполагает преднамеренные попытки унизить чувство собственного достоинства сверстников мужского пола, понизить их социальный статус, разрушить близкие отношения с помощью социальной изоляции или отвержения, распространение сплетен негативного характера, манипуляцию дружбой.

Заключение

Подростки наиболее часто сталкиваются с вербальной агрессией (оскорбления, угрозы) и социальной манипуляцией (игнорирование, разрушение дружеских связей, сплетни). Эти формы насилия являются доминирующими и оказывают наиболее деструктивное влияние на социализацию учащихся. Статистический анализ также подтверждает тесную корреляцию между различными видами агрессии: подростки, подвергающиеся физическому насилию, закономерно становятся объектами вербальных нападок. В свою очередь, психологическое насилие в школе неразрывно связано с вербальной виктимизацией и социальными манипуляциями.

Таким образом, буллинг носит комплексный характер, где физические действия часто сопровождаются или дополняются вербальным и социальным давлением, требующим особого внимания со стороны педагогов и психологов для предотвращения социальной изоляции и деградации межличностных отношений в классе.

Библиография

1. Андронникова О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: дис. … канд. психол. наук. Новосибирск: НГПУ, 2005. 213 с.
2. Иовчук Н.М. Детско-подростковые психические расстройства. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2002. 80 с.
3. Корзун С.А., Страпко О.В. Буллинг как форма проявления агрессии в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. Т. 11. № 8. С. 107–111.
4. Фурманов И.А., Купченко В.Е. Особенности агрессии подростков, переживающих насилие со стороны сверстников // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2017. № 2. С. 73–79.
5. Фурманов И.В. Агрессия и насилие. Диагностика, профилактика и коррекция. М.: Речь, 2007. 480 с.
6. Шейнов В.П. Внутриличностные предикторы виктимизации // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2019. Т. 4. № 1. С. 154–182.

Prevalence of Bullying in the Educational Environment

Anastasiya A. Koipysh

Postgraduate Student,
Francisk Skorina Gomel State University,
246019, 104, Sovetskaya str., Gomel, Republic of Belarus;
e-mail: nastya.ow.w@gmail.com

Abstract

The article examines the problem of bullying in the educational environment as a form of violence against the personality of an adolescent. Adolescence is characterized by increased sensitivity, which determines a high degree of personal vulnerability. The destabilization of self-esteem and the emotional sphere during this period negatively affects the sense of psychological security, which, in turn, creates risks of the formation of stable maladaptive behavioral patterns in the school community. The objective of the study is to identify the prevalence of bullying among adolescent students and the manifestations of the structural features of victimization, that is, the nature and consequences of various forms of harassment (psychological, verbal, social, and

physical), as well as to establish their connection with other manifestations of violence and intragroup factors. The study was conducted on the basis of the State Educational Institution "Gomel Secondary School No. 9"; the sample consisted of 120 respondents aged 12–15. The ICAST-C questionnaire (adapted by a research team under the supervision of E.N. Volkova) and the "Multidimensional Peer-Victimization Scale" methodology (adapted and modified by I.A. Furmanov) were used. The predominance of verbal and social victimization was established; statistically significant correlations were identified between physical violence at school and physical (rs = 0.394) and verbal (rs = 0.457) victimization, as well as between psychological violence and verbal victimization (rs = 0.672), social manipulation (rs = 0.454), social manipulation toward boys (rs = 0.76) and girls (rs = 0.381). A conclusion is drawn about the complex nature of bullying, requiring attention from teachers and psychologists.

For citation

Koipysh A.A. (2026) Vyrazhennost' bullinga v obrazovatel'noy srede [Prevalence of Bullying in the Educational Environment]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 198-205. DOI: 10.34670/AR.2026.33.66.020

Keywords

Bullying, school violence, adolescents, victimization, manipulation, social isolation, psychological security, aggression, prevention, educational environment.

References

1. Andronnikova, O. O. (2005). Psihologicheskie faktory vozniknoveniya viktimnogo povedeniya podrostkov [Psychological Factors of the Occurrence of Victim Behavior in Adolescents] (Candidate of Psychological Sciences dissertation). Novosibirsk State Pedagogical University.
2. Furmanov, I. A., & Kupchenko, V. E. (2017). Osobennosti agressii podrostkov, perezhivayushchih nasilie so storony sverstnikov [Features of Aggression of Adolescents Experiencing Violence from Peers]. Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya, (2), 73–79.
3. Furmanov, I. V. (2007). Agressiya i nasilie. Diagnostika, profilaktika i korrektsiya [Aggression and Violence. Diagnostics, Prevention and Correction]. Rech'.
4. Iovchuk, N. M. (2002). Detsko-podrostkovye psihicheskie rasstrojstva [Child-Adolescent Mental Disorders]. Izd-vo NTs ENAS.
5. Korzun, S. A., & Strapko, O. V. (2017). Bulling kak forma proyavleniya agressii v podrostkovomvozraste [Bullying as a Form of Aggression in Adolescence]. Aktual'nye problemy gumanitarnyh i sotsial'no-ekonomicheskih nauk, 11(8), 107–111.
6. Sheinov, V. P. (2019). Vnutrilichnostnye prediktory viktimizatsii [Intrapersonal Predictors of Victimization]. Institut psihologii Rossijskoj Akademii Nauk. Organizatsionnaya psihologiya i psihologiya truda, 4(1), 154–182.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.923.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.64.63.021**

Взаимосвязь типов направленности личности и синдрома профессионального выгорания у специалистов налоговой службы

Эйгелис Галина Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент,
Саратовский государственный
технический университет им. Гагарина Ю.А.,
410054, Российская Федерация, Саратов, ул. Политехническая, 77;
e-mail: alena_markelova@mail.ru

Маркова Алёна Владимировна

Студент,
Саратовский государственный
технический университет им. Гагарина Ю.А.,
410054, Российская Федерация, Саратов, ул. Политехническая, 77;
e-mail: alena_markelova@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается взаимосвязь типов направленности личности и синдрома профессионального выгорания у специалистов налоговой службы. Профессиональная деятельность сотрудников налоговых органов сопряжена с высоким уровнем стресса, обусловленным постоянным взаимодействием с налогоплательщиками, необходимостью отслеживания изменений в законодательстве, высокой степенью регламентированности труда и ответственностью за принимаемые решения. Целью исследования является выявление особенностей взаимосвязи направленности личности (на себя, на взаимодействие, на задачу) с компонентами профессионального выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений). Анализируются современные отечественные и зарубежные исследования, посвящённые проблеме выгорания у специалистов помогающих и контролирующих профессий. Особое внимание уделяется трёхкомпонентной модели К. Маслач и модели «Требования-ресурсы». На основе теоретического анализа обосновывается предположение о том, что тип направленности личности выступает значимым внутренним ресурсом. Предлагаются направления профилактики и психологического сопровождения сотрудников налоговой службы с учётом выявленных закономерностей.

Для цитирования в научных исследованиях

Эйгелис Г.В., Маркова А.В. Взаимосвязь типов направленности личности и синдрома профессионального выгорания у специалистов налоговой службы // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 206-217. DOI: 10.34670/AR.2026.64.63.021

Ключевые слова

Профессиональное выгорание, направленность личности, налоговая служба, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция достижений, профессиональный риск, профилактика выгорания, эмоциональный труд, самосострадание.

Введение

В условиях современного общества, отличающегося стремительными изменениями в социальной и экономической сферах, деятельность специалистов налоговой службы сталкивается с беспрецедентными вызовами. Сотрудники налоговых органов испытывают значительную психоэмоциональную нагрузку, связанную с высокой степенью ответственности за принимаемые решения, постоянным взаимодействием с налогоплательщиками, необходимостью отслеживания изменений в законодательстве и высоким уровнем регламентированности труда . В этих условиях проблема профессионального выгорания приобретает особую актуальность как один из ключевых профессиональных рисков в сфере государственной службы.

Профессиональное выгорание представляет собой синдром, который развивается на фоне хронического стресса и приводит к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека. Согласно современным представлениям, выгорание включает три основных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений . С 2022 года в Международной классификации болезней 11-го пересмотра выгорание официально кодируется как QD85 — синдром профессионального выгорания, связанный с хроническим стрессом на рабочем месте .

Особого внимания заслуживает проблема выгорания именно в среде специалистов налоговой службы. Как показывают исследования, сотрудники налоговых органов входят в число профессиональных групп с наиболее высоким уровнем эмоционального выгорания . Профессиональная деятельность государственных служащих, в том числе сотрудников налоговой службы, сопряжена со стрессами, вызванными различными стрессогенными факторами: высоким уровнем ответственности, работой с большим объёмом информации, отслеживанием постоянных изменений в законодательстве, высоким уровнем регламентированности труда . Синдром выгорания рассматривается не только как личностная проблема, но и как индикатор неблагополучия в самой организации труда. Исследования показывают, что выгорание является элементом психологической защиты, позволяющим экономить ресурсы психики за счёт снижения эмоциональных реакций на негативные внешние факторы. Однако платой за это становится потеря лояльности организации, снижение производительности и формальное отношение к своим обязанностям .

Современные исследования расширяют понимание феномена профессионального выгорания. Наряду с классической трёх факторной моделью К. Маслач, включающей эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений, в зарубежной психологии выделяют четырёх факторные модели выгорания, включающие энтузиазм по отношению к работе, психологическое истощение, безразличие и чувство вины. Значительный вклад в понимание механизмов развития выгорания вносит модель «Требования-ресурсы» (Job Demands-Resources model), которая операционализирует профессиональный стресс как баланс двух категорий факторов. К первой категории относятся требования работы —

психофизические, социальные и организационные аспекты, требующие sustained усилий и сопряжённые с психофизиологическими затратами. Ко второй — ресурсы работы, которые способствуют достижению целей, снижают психофизиологические затраты и стимулируют личностный рост .

В рамках этой модели выгорание концептуализируется как результат двух взаимодействующих процессов: истощения, вызванного высокими требованиями при недостатке ресурсов для их преодоления, и мотивационного снижения, связанного с дефицитом ресурсов. Эмпирические исследования подтверждают применимость модели «Требования-ресурсы» к деятельности специалистов налоговой службы. Исследование с участием 303 сотрудников налоговых агентств показало значимую положительную корреляцию между требованиями работы (ролевая неопределённость, ролевая перегрузка) и показателями выгорания, в то время как ресурсы работы (понимание и использование цифровых технологий) были отрицательно связаны с выгоранием .

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью изучения личностных ресурсов, которые могут опосредовать устойчивость специалистов налоговой службы к развитию профессионального выгорания. Одним из таких ресурсов выступает направленность личности — совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций .

Материалы и методы исследования

Материалы исследования включают современные отечественные и зарубежные научные публикации, посвящённые проблеме профессионального выгорания специалистов налоговой службы и роли направленности личности в регуляции профессионального стресса, результаты эмпирических исследований, представленные в рецензируемых научных журналах, а также нормативно-методические документы и аналитические отчёты международных организаций в сфере психологии труда и государственной службы. В качестве теоретической базы использованы классические и современные концепции профессионального выгорания, включая модель общего адаптационного синдрома Г. Селье, трёх факторную модель К. Маслач, четырёх факторные модели выгорания, а также модель «Требования-ресурсы» (Job Demands-Resources model), позволяющая рассматривать выгорание как результат дисбаланса между профессиональными требованиями и ресурсами личности и организации. Теоретической основой для изучения направленности личности выступают концепции В. Смекала и М. Кучера, выделяющих направленность на себя, на взаимодействие и на задачу, а также подходы отечественных исследователей к типологии направленности личности .

Результаты и обсуждения

Анализ современных научных источников позволяет выделить три группы факторов, способствующих развитию профессионального выгорания у специалистов налоговой службы: организационные, личностные и социальные. Организационные факторы включают чрезмерную рабочую нагрузку, которая объективно превышает временные рамки рабочего дня, высокую степень бюрократизации и отчётности, необходимость постоянного освоения новых технологий и методик, а также недостаточную автономию в принятии решений. Как отмечают исследователи, выполнение несвойственных функциональных задач, хаотичное планирование

рабочего времени и несправедливая система оценки труда вносят значительный вклад в развитие эмоционального истощения .

Важным организационным фактором выступает так называемый «ролевой стресс», включающий ролевую неопределённость и ролевой конфликт . Ролевая неопределённость возникает, когда специалист не до конца понимает свои должностные обязанности или границы ответственности, что особенно критично в условиях реформирования налоговой системы и появления новых должностных функций. Ролевой конфликт связан с необходимостью удовлетворять противоречивые требования со стороны руководства, налогоплательщиков и контролирующих органов. Данные факторы являются сильными предикторами эмоционального истощения, особенно у специалистов с высоким уровнем идентификации себя с профессией. Исследование с участием 303 сотрудников налоговых агентств показало, что ролевая неопределённость и ролевая перегрузка являются значимыми предикторами выгорания, тогда как ролевой конфликт не оказывает статистически значимого влияния на развитие синдрома .

Личностные факторы включают определённые типы акцентуаций характера и личностные особенности, повышающие уязвимость к стрессу. Как показывают исследования, специалисты с перфекционистскими установками и педантичной акцентуацией часто переоценивают степень своего влияния на результаты работы и склонны к многократной проверке данных, что при отсутствии мгновенной положительной обратной связи приводит к фрустрации. Чем выше уровень притязаний и нереалистичных ожиданий от профессии, тем быстрее наступает разочарование. У тревожных акцентуантов высок риск эмоционального истощения из-за постоянного переживания возможных ошибок и санкций со стороны руководства или налогоплательщиков.

Современные исследования также выявляют парадоксальную взаимосвязь: сильная идентификация с профессией может выступать как ресурсом, так и фактором риска. С одной стороны, осмысленность труда и профессиональная идентичность защищают от выгорания, придавая работе ценность и значимость. С другой стороны, когда требования среды противоречат внутренним ценностям специалиста, высокая идентификация усиливает стресс, так как сотрудник воспринимает профессиональные трудности как личную неудачу. Этот феномен особенно актуален в ситуациях, когда специалисты вынуждены реализовывать противоречащие их убеждениям административные реформы или использовать методики, в эффективность которых они не верят.

Социальные факторы связаны с характером межличностных отношений в организации. Исследования показывают, что организационный психологический климат играет существенную роль в поддержании эмоционального и профессионального баланса специалистов. В организациях, где преобладают напряжённость, недостаток поддержки и плохая коммуникация, риск развития синдрома выгорания значительно возрастает . Непрерывный стресс, перегрузки и отсутствие профессионального признания способствуют эмоциональному истощению специалистов. Сотрудники, длительное время подвергающиеся воздействию такого климата, развивают чувства деперсонализации и снижения профессиональной удовлетворённости.

Поддержка коллег, напротив, выступает универсальным защитным фактором, снижающим уровень деперсонализации и эмоционального истощения . Исследования, проведённые среди сотрудников налоговых органов, показали, что поддержка коллег является более сильным буфером против выгорания, чем поддержка руководства. Это может быть связано с тем, что коллеги лучше понимают специфику профессиональных проблем и могут предложить более

релевантные стратегии совладания.

Взаимосвязь направленности личности и компонентов выгорания

Направленность личности представляет собой совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций . В современной психологии наиболее распространённой является типология, выделяющая три основных вида направленности: направленность на себя (личная), направленность на взаимодействие (коллективистическая) и направленность на задачу (деловая) .

Направленность на себя означает преобладание мотивов собственного благополучия, стремление к личному первенству или престижу. Специалист с доминирующей личной направленностью чаще бывает занят самим собой, своими чувствами и переживаниями, реже реагирует на потребности окружающих. Чрезмерная направленность на себя делает человека нечувствительным к интересам других людей, мало заинтересованным в работе, деятельности, которую должен выполнять. В любой деятельности он видит, прежде всего, возможность удовлетворить свои потребности. Вместе с тем, этот вид направленности нельзя считать негативным проявлением личности. Чувствование себя, ориентир на себя и свои потребности является необходимым условием нормальной жизнедеятельности. Проблема образуется лишь при явном смещении акцентов в сторону себя .

Направленность на взаимодействие связана с потребностью человека в общении, со стремлением поддерживать отношения с другими людьми, с аффилиативной потребностью и потребностью «делить пространство» с другим человеком. Как существо социальное человек заинтересован в совместной деятельности. Высокий уровень потребности в общении может препятствовать успешному выполнению задания, особенно если оно требует сосредоточения на конкретных операциях. Иногда действия человека с чрезмерной потребностью в общении затрудняют выполнение групповой задачи, мешают сконцентрироваться на процессе её решения .

Деловая направленность или направленность на задачу отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью. Эта направленность означает увлечение процессом деятельности, стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями. Человек с такой направленностью стремится добиться максимально возможного результата. В проблемных, спорных ситуациях он старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи. Люди с направленностью на задачу, как правило, умеют легко и доступно излагать свои мысли и соображения; берут на себя ответственность, руководство; берутся за решение проблемы; склонны доводить начатое до конца, до требуемого результата .

Анализ взаимосвязи типов направленности личности с компонентами профессионального выгорания позволяет выявить следующие закономерности. Специалисты с доминирующей направленностью на себя, ориентированные на прямое вознаграждение и личное первенство, могут быть более уязвимы к развитию редукции профессиональных достижений, поскольку их ожидания от работы часто связаны с внешними атрибутами успеха (повышение, премии, признание), которые не всегда доступны в бюрократической системе налоговой службы. Несоответствие между усилиями и получаемым вознаграждением приводит к разочарованию и снижению оценки собственной профессиональной эффективности.

Специалисты с направленностью на взаимодействие, ориентированные на поддержание

отношений с коллегами и социальное одобрение, могут быть более защищены от деперсонализации, поскольку их потребность в межличностных связях стимулирует поддержание эмоциональной включённости в профессиональное общение. Однако чрезмерная ориентация на взаимодействие в ущерб решению конкретных задач может способствовать развитию эмоционального истощения, поскольку постоянное стремление соответствовать ожиданиям окружающих требует значительных эмоциональных затрат.

Наиболее благоприятной для профилактики выгорания представляется деловая направленность. Специалисты, ориентированные на задачу, характеризуются увлечённостью процессом деятельности, стремлением к познанию и овладению новыми навыками, настойчивостью в достижении целей. Эти характеристики выступают внутренними ресурсами, повышающими устойчивость к стрессу и снижающими риск развития всех трёх компонентов выгорания. Ориентация на решение профессиональных задач позволяет специалисту сохранять чувство осмысленности труда даже в условиях высокой нагрузки и бюрократических ограничений.

Исследования locus of control также подтверждают важность внутренних ресурсов личности для профилактики выгорания. Специалисты с интернальным локусом контроля (убеждённостью в том, что результаты их деятельности зависят от собственных усилий) демонстрируют более низкие уровни выгорания и более высокую профессиональную мотивацию по сравнению с коллегами, обладающими экстернальным локусом контроля (склонностью приписывать результаты внешним обстоятельствам). В исследовании с участием специалистов помогающих профессий было установлено, что 62,5% респондентов с интернальным локусом контроля проявляют более высокую устойчивость к выгоранию, тогда как среди специалистов с экстернальным локусом контроля этот показатель существенно ниже. Это открытие имеет важные практические импликации: развитие у специалистов чувства ответственности за результаты своей деятельности при одновременном реалистичном понимании границ этой ответственности может служить важным направлением профилактики выгорания.

Психологические механизмы развития выгорания у специалистов налоговой службы

Понимание психологических механизмов развития профессионального выгорания необходимо для разработки эффективных профилактических программ. Согласно интегративной модели, развитие выгорания проходит несколько стадий. На начальном этапе наблюдается истощение энергетических ресурсов, проявляющееся в повышенной утомляемости и нарушениях сна. Затем развивается защитное эмоциональное отстранение — специалист начинает дистанцироваться от налогоплательщиков и коллег, снижая эмоциональную включённость во взаимодействие. На завершающем этапе формируется чувство профессиональной неэффективности, сопровождающееся переживанием собственной беспомощности и бесполезности выполняемой работы.

Существенную роль в развитии выгорания играет феномен эмоционального труда — необходимость демонстрировать требуемые профессиональной ролью эмоции, даже если они не соответствуют истинному эмоциональному состоянию. Специалисты налоговой службы вынуждены постоянно проявлять терпение, сдержанность и доброжелательность независимо от собственного настроения и самочувствия, особенно в ситуациях взаимодействия с налогоплательщиками, которые могут быть эмоционально напряжёнными. Длительное

выполнение эмоционального труда без возможности аутентичного выражения эмоций приводит к истощению и развитию деперсонализации как защитного механизма.

Важное значение имеет и феномен локуса контроля. Исследования показывают, что специалисты с интернальным локусом контроля демонстрируют более низкие уровни выгорания и более высокую профессиональную мотивацию по сравнению с коллегами, обладающими экстернальным локусом контроля. Это открытие имеет важные практические импликации: развитие у специалистов чувства ответственности за результаты своей деятельности при одновременном реалистичном понимании границ этой ответственности может служить важным направлением профилактики выгорания.

Профилактика профессионального выгорания специалистов налоговой службы

Профилактика профессионального выгорания специалистов налоговой службы должна носить комплексный характер, включая индивидуальные, групповые и организационные меры. Эффективная поддержка качества жизни специалистов требует интегрированного подхода, выходящего за рамки простых изолированных вмешательств и опирающегося на синергию различных уровней поддержки.

На индивидуальном уровне основное внимание уделяется укреплению внутренних ресурсов специалистов: развитию навыков саморегуляции, формированию реалистичных профессиональных ожиданий, обучению техникам когнитивной переоценки стрессовых ситуаций. Важным направлением является развитие компетенций самозаботы, включающих способность к автономии и независимости, активный поиск смысла в профессиональной деятельности, а также формирование психогигиенических привычек. Самозабота в контексте профессиональной деятельности является не дополнительным «бонусом», а необходимым условием поддержания профессиональной целостности и предотвращения эмоционального истощения.

Ключевым элементом профилактики на индивидуальном уровне выступает развитие самосострадания — способности относиться к себе с добротой в ситуациях неудач, признавая при этом, что страдания и несовершенство являются универсальной частью человеческого опыта. Исследования показывают, что интервенции, направленные на развитие самосострадания, могут эффективно снижать уровень эмоционального истощения и деперсонализации у специалистов помогающих профессий. Кроме того, развитие эмоциональной компетентности, включающей способность распознавать и регулировать собственные эмоции, а также понимать эмоциональные состояния налогоплательщиков, способствует более эффективному совладанию с профессиональным стрессом.

На уровне организации приоритетными направлениями являются создание поддерживающей рабочей среды, чёткое определение должностных обязанностей, обеспечение возможностей для профессионального развития и справедливая система морального и материального стимулирования. Исследования подчёркивают важность организационного психологического климата: профилактика выгорания включает улучшение климата через психологическую поддержку, эмпатичное лидерство и поощрение сотрудничества . Также необходимо внедрение политики, направленной на поддержку благополучия сотрудников, с учётом таких факторов, как управление рабочей нагрузкой, методы снижения стресса, профессиональный рост и развитие поддерживающей среды.

Важным организационным механизмом профилактики является внедрение программ

наставничества, где опытные коллеги помогают начинающим специалистам адаптироваться к профессиональной среде, дифференцировать зоны ответственности и вырабатывать индивидуальный стиль деятельности. Эффективность наставничества обусловлена не только передачей профессиональных знаний, но и эмоциональной поддержкой, снижающей чувство изоляции у молодых специалистов. На системном уровне необходимы изменения в подходе к управлению налоговыми органами, пересмотр критериев оценки эффективности специалистов, снижение бюрократической нагрузки и обеспечение баланса между профессиональными требованиями и ресурсами.

Профилактика психологической нагрузки и стресса среди специалистов налоговой службы должна быть структурирована в соответствии с моделью первичной, вторичной и третичной профилактики. Первичная профилактика ориентирована на устранение или уменьшение воздействия стрессоров до того, как они окажут негативное влияние, и включает корректировку рабочего времени, снижение административной нагрузки и программы поддержки баланса между работой и личной жизнью. Вторичная профилактика направлена на выявление ранних признаков стресса и выгорания с последующим ранним вмешательством — обучением техникам управления стрессом, методам релаксации и развитию стратегий совладания. Третичная профилактика ориентирована на реабилитацию и минимизацию необратимых последствий у специалистов, у которых уже развился синдром выгорания, и включает клинические интервенции, психотерапию и управляемую поддержку возвращения к работе.

Методические рекомендации по профилактике выгорания специалистов налоговой службы

На основе анализа теоретических и эмпирических исследований могут быть предложены следующие методические рекомендации для снижения риска профессионального выгорания у специалистов налоговой службы:

Прохождение курсов и семинаров по управлению стрессом и тайм-менеджменту, направленных на оптимизацию рабочей нагрузки и распределение ресурсов. Особое внимание следует уделить техникам когнитивной переоценки стрессовых ситуаций, помогающим изменить отношение к профессиональным трудностям и снизить их субъективную значимость. Развитие навыков саморегуляции через обучение техникам релаксации, дыхательным упражнениям и практикам осознанности (майндфулнес). Исследования показывают, что регулярная практика осознанности снижает уровень эмоционального истощения и повышает профессиональное благополучие специалистов.

Организация супервизорских групп для специалистов налоговой службы, позволяющих обсуждать сложные профессиональные ситуации, получать обратную связь от коллег и снижать чувство профессиональной изоляции. Как показывают исследования, поддержка коллег является одним из наиболее мощных буферов против деперсонализации .

Внедрение системы наставничества, где опытные специалисты помогают начинающим коллегам адаптироваться к профессиональной среде, дифференцировать зоны ответственности и вырабатывать индивидуальный стиль деятельности с учётом личностных особенностей. Создание в организации культуры открытости и поддержки, где ошибки рассматриваются как возможность для обучения, а не как повод для наказания. Это предполагает отказ от культуры «вины и стыда» и переход к культуре «психологической безопасности».

Обеспечение возможностей для профессионального развития и повышения квалификации, что способствует поддержанию чувства профессиональной компетентности и личностного

роста. Важно, чтобы эти возможности были доступны всем специалистам, независимо от стажа и занимаемой должности. Разработка и внедрение программ развития самосострадания, направленных на формирование доброжелательного отношения к себе в ситуациях профессиональных трудностей и неудач. Такие программы могут включать как групповые тренинги, так и индивидуальные консультации с психологом.

Развитие программ цифровой грамотности и освоения новых технологий, что особенно актуально в условиях цифровизации налоговой службы. Исследования показывают, что понимание и использование цифровых технологий выступает ресурсом, снижающим влияние ролевой неопределённости на развитие выгорания. Специалисты, уверенно владеющие современными инструментами работы, менее подвержены стрессу, связанному с технологическими изменениями.

Заключение

Синдром профессионального выгорания представляет собой серьёзный профессиональный риск в сфере налоговой службы, оказывающий негативное влияние не только на психологическое благополучие самих специалистов, но и на качество предоставляемых государственных услуг. Проведённый теоретический анализ показывает, что выгорание у специалистов налоговой службы является многофакторным феноменом, детерминированным организационными, личностными и социальными факторами.

С развитием профессиональной деятельности происходит постепенное ослабление ресурсов и снижение устойчивости к стрессовым факторам, причём скорость и направленность этого процесса определяются как условиями труда, так и личностными особенностями специалиста. Ключевым выводом проведённого анализа является понимание того, что профессиональное выгорание не является исключительно следствием перегрузки, а отражает дисбаланс между требованиями среды и ресурсами личности. В контексте деятельности налоговой службы этот дисбаланс усугубляется высокой эмоциональной вовлечённостью, необходимостью постоянного эмоционального труда и часто недостаточной поддержкой со стороны администрации и общества.

Направленность личности выступает значимым внутренним ресурсом, опосредующим устойчивость специалиста к развитию выгорания. Специалисты с деловой направленностью, ориентированные на решение профессиональных задач и увлечённые процессом деятельности, демонстрируют более высокую устойчивость к стрессу и меньшую выраженность всех компонентов выгорания. Направленность на взаимодействие может выступать защитным фактором в отношении деперсонализации, но при чрезмерной выраженности способствует эмоциональному истощению. Направленность на себя, ориентированная на внешние атрибуты успеха, повышает уязвимость к редукции профессиональных достижений в условиях бюрократической системы.

Эффективная профилактика выгорания требует комплексного подхода, интегрирующего индивидуальные, организационные и системные вмешательства. На индивидуальном уровне необходимо развитие навыков саморегуляции, самосострадания и реалистичных профессиональных ожиданий. На организационном уровне — создание поддерживающей рабочей среды, чёткое определение должностных обязанностей и обеспечение возможностей для профессионального роста. На системном уровне — пересмотр подходов к оценке эффективности деятельности налоговой службы и снижение бюрократической нагрузки.

Современные данные, включая включение выгорания в МКБ-11, требуют от руководителей

налоговых органов и органов управления государственной службой пересмотра подходов к управлению кадрами. Создание поддерживающей рабочей среды, чёткое определение должностных обязанностей и обеспечение возможностей для профессионального развития являются не «бонусами», а необходимыми условиями для предотвращения оттока квалифицированных кадров и сохранения психического здоровья специалистов. Дальнейшие исследования должны быть направлены на эмпирическое изучение взаимосвязи типов направленности личности с компонентами выгорания у специалистов налоговой службы с учётом стажа, возраста и гендерных особенностей, а также на разработку и апробацию профилактических программ с учётом выявленных закономерностей.

Библиография

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Воронина Н.А., Широкова А.Ш. «Профессиональное выгорание» и предпочитаемые копинг-стратегии у сотрудников налоговой службы // Вестник университета. 2016. № 12. С. 202–207.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
4. Рачицкая Н.В. Толерантность к неопределённости и профессиональное выгорание у педагогов // Педагогические науки. 2023. № 1. С. 72–79.
5. Сечко А.В. Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлечённости у педагогов общеобразовательных организаций // Экстремальная психология и безопасность личности. 2026. Т. 3. № 1. С. 145–171.
6. Bakker A.B., Demerouti E. The Job Demands-Resources model: State of the art // Journal of Managerial Psychology. 2007. Vol. 22 (3). P. 309–328.
7. Diehl L., Carlotto M.S., Gil-LaOrden P., Gil-Monte P.R. Burnout Syndrome Predictors in Teachers and Professors: Differences by Level of Education in Brazil // European Journal of Psychology and Educational Research. 2026. Vol. 32. Article e260450.
8. Jovanović V. et al. Job Demands and Resources as Predictors of Burnout Dimensions in Special Education Teachers // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 2025. Vol. 15 (12). 258 p.
9. Joo Y., Huber T.P., Yim H. The Effect of Role Stress on Job Burnout among Tax Agency Employees: The Moderating Role of Understanding and Utilization of AI and Digital Technologies // Journal of Tax Accounting Research. 2025. Vol. 86. P. 57–87. DOI: 10.35349/tar.2025.86.003.
10. Noronha S.D., P.C.H., Amin V.S. Sustaining Educators: A Holistic Framework for Teacher Health and Well-Being // Journal on Educational Psychology. 2025. Vol. 19 (2). P. 38–47.
11. Pascaru-Goncear V. The Impact of the Organizational Psychological Climate on the Development of Burnout Syndrome among Teaching Staff. Editura Arhipelag XXI, 2025. P. 1138–1146.
12. Šimek J. Quality of Life and Well-Being of Educational Staff. Constantine the Philosopher University in Nitra, 2025.
13. Tsang K.K. Relationship between External Accountability and Teacher Burnout: Differences between Regular and Vocational High Schools // International Education Journal: Comparative Perspectives. 2025. Vol. 24 (2). P. 81–100.
14. Wellbeing and burnout in schoolteachers: the psychophysiological case for self-compassion // Current Psychology. 2024. Vol. 43. P. 37055–37069.

The Relationship Between Types of Personality Orientation and Professional Burnout Syndrome Among Tax Service Specialists

Galina V. Eigelis

PhD in Psychology, Associate Professor,
Yuri Gagarin State Technical University of Saratov,
410054, 77, Politekhnicheskaya str., Saratov, Russian Federation;
e-mail: alena_markelova@mail.ru

Alena V. Markova

Student,
Yuri Gagarin State Technical University of Saratov,
410054, 77, Politekhnicheskaya str., Saratov, Russian Federation;
e-mail: alena_markelova@mail.ru

Abstract

The article examines the relationship between types of personality orientation and professional burnout syndrome among tax service specialists. The professional activity of tax authority employees is associated with a high level of stress caused by constant interaction with taxpayers, the need to track changes in legislation, a high degree of labor regulation, and responsibility for decisions made. The objective of the study is to identify the features of the relationship between personality orientation (toward self, toward interaction, toward task) and the components of professional burnout (emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements). Modern domestic and foreign studies devoted to the problem of burnout among specialists in helping and controlling professions are analyzed. Particular attention is paid to the three-component model of C. Maslach and the "Demands-Resources" model. Based on theoretical analysis, the assumption is substantiated that the type of personality orientation acts as a significant internal resource. Directions for the prevention and psychological support of tax service employees are proposed, taking into account the identified patterns.

For citation

Eigelis G.V., Markova A.V. (2026) Vzaimosvyaz' tipov napravlennosti lichnosti i sindroma professional'nogo vygoraniya u spetsialistov nalogovoy sluzhby [The Relationship Between Types of Personality Orientation and Professional Burnout Syndrome Among Tax Service Specialists]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 206-217. DOI: 10.34670/AR.2026.64.63.021

Keywords

Professional burnout, personality orientation, tax service, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of achievements, professional risk, burnout prevention, emotional labor, self-compassion.

References

1. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
2. Bozhovich, L. I. (2008). *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and Its Formation in Childhood]. Piter.
3. Diehl, L., Carlotto, M. S., Gil-LaOrden, P., & Gil-Monte, P. R. (2026) Burnout syndrome predictors in teachers and professors: Differences by level of education in Brazil. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 32, Article e260450.
4. Ilyin, E. P. (2000). *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives]. Piter.
5. Joo, Y., Huber, T. P., & Yim, H. (2025). The effect of role stress on job burnout among tax agency employees: The moderating role of understanding and utilization of AI and digital technologies. *Journal of Tax Accounting Research*, 86, 57–87. https://doi.org/10.35349/tar.2025.86.003
6. Jovanović, V., et al. (2025). Job demands and resources as predictors of burnout dimensions in special education teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(12), 258.

7. Noronha, S. D., P.C.H., & Amin, V. S. (2025). Sustaining educators: A holistic framework for teacher health and well-being. *Journal on Educational Psychology*, 19(2), 38–47.
8. Pascaru-Goncear, V. (2025). *The impact of the organizational psychological climate on the development of burnout syndrome among teaching staff* (pp. 1138–1146). Editura Arhipelag XXI.
9. Rachitskaya, N. V. (2023). Tolerantnost' k neopredelennosti i professional'noe vygoranie u pedagogov [Tolerance to Uncertainty and Professional Burnout among Teachers]. *Pedagogicheskie nauki*, (1), 72–79.
10. Sechko, A. V. (2026) Organizatsionnye predposylki sindroma vygoraniya i professional'noj vovlechennosti u pedagogov obshcheobrazovatel'nyh organizatsij [Organizational Prerequisites for Burnout Syndrome and Professional Engagement among Teachers in General Education Organizations]. *Ekstremal'naya psihologiya i bezopasnost' lichnosti*, 3(1), 145–171.
11. Šimek, J. (2025). *Quality of life and well-being of educational staff*. Constantine the Philosopher University in Nitra.
12. Tsang, K. K. (2025). Relationship between external accountability and teacher burnout: Differences between regular and vocational high schools. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 24(2), 81–100.
13. Voronina, N. A., & Shirokova, A. Sh. (2016). "Professional'noe vygoranie" i predpochitaemye koping-strategii u sotrudnikov nalogovoj sluzhby ["Professional Burnout" and Preferred Coping Strategies among Tax Service Employees]. *Vestnik universiteta*, (12), 202–207.
14. Wellbeing and burnout in schoolteachers: The psychophysiological case for self-compassion. (2024). *Current Psychology*, 43, 37055–37069.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9:351.74 **DOI: 10.34670/AR.2026.87.14.022**

Организационная лояльность как социально-психологический фактор регуляции служебного поведения сотрудников органов внутренних дел

Щеголева Татьяна Викторовна

Кандидат психологических наук,
начальник кафедры психолого-педагогического
и медицинского обеспечения деятельности органов внутренних дел,
Всероссийский институт повышения
квалификации сотрудников МВД России,
142007, Российская Федерация, Домодедово, ул. Пихтовая, 3;
e-mail: shchegoleva_tv@mail.ru

Садеков Рустем Рафекович

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психолого-педагогического и медицинского
обеспечения деятельности органов внутренних дел,
Всероссийский институт повышения
квалификации сотрудников МВД России,
142007, Российская Федерация, Домодедово, ул. Пихтовая, 3;
e-mail: sadekov_rr@mail.ru

Аннотация

В статье организационная лояльность сотрудников органов внутренних дел рассматривается в связи с регуляцией служебного поведения. Исходным для анализа стал вопрос о том, при каких условиях отношение сотрудника к организации действительно поддерживает правомерный профессиональный выбор, а при каких выражает внешнее приспособление или зависимость от ближайшей группы. Цель работы состоит в уточнении содержания организационной лояльности применительно к службе в органах внутренних дел и раскрытии социально-психологического механизма её влияния на поведение. Методологическую основу составили установочный, ценностно-нормативный и деятельностный подходы, теория организационной приверженности, положения об организационной идентификации и справедливости. В работе использованы теоретический анализ, сопоставление научных позиций, обобщение опубликованных эмпирических данных и социально-психологическое моделирование. Проведённый анализ показывает, что продолжительность службы или согласие с руководителем сами по себе ещё не характеризуют лояльность. Её регулятивное значение определяется тем, насколько позиция сотрудника согласуется с законными целями органов внутренних дел, профессиональными ценностями и нормами служебного поведения. С этих позиций сформулировано авторское определение организационной лояльности, раскрыты её четыре компонента и механизм перехода от оценки организационных условий к

внутреннему принятию требований и служебному действию. Для разграничения конструктивной лояльности, отчуждённости и псевдолояльности предложен критерий нормативной согласованности. Практическая часть статьи посвящена диагностике лояльности и работе с теми организационными условиями, которые влияют на правомерность, ответственность и самостоятельность поведения сотрудника.

Для цитирования в научных исследованиях

Щеголева Т.В., Садеков Р.Р. Организационная лояльность как социально-психологический фактор регуляции служебного поведения сотрудников органов внутренних дел // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 218-234. DOI: 10.34670/AR.2026.87.14.022

Ключевые слова

Организационная лояльность, служебная лояльность, служебное поведение, сотрудники органов внутренних дел, организационная справедливость, организационная идентификация, групповые нормы, ценности, служебный коллектив, социально-психологическая регуляция.

Введение

Требования к служебному поведению сотрудника органов внутренних дел достаточно подробно закреплены в законодательстве и ведомственных нормативных правовых актах.

Федеральный закон от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ определяет обязанности сотрудника, требования к служебной дисциплине и основания юридической ответственности [Федеральный закон № 342-ФЗ, 2011]. Кодекс этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации устанавливает нравственные ориентиры профессиональной деятельности и распространяет их на поведение сотрудника при исполнении обязанностей и вне службы [Приказ МВД России № 460, 2020]. Однако знание предписания еще не объясняет реальный выбор: в сопоставимой служебной ситуации один сотрудник сохраняет законность и профессиональное самообладание, другой выполняет требование лишь под контролем, третий ориентируется на неформальное правило ближайшего окружения.

Для социально-психологического анализа существен именно этот разрыв между установленным требованием и поступком. В условиях дефицита времени, риска и эмоционального напряжения сотруднику приходится соотносить норму с конкретной обстановкой и действиями коллег. Поэтому способ поведения зависит от места служебного требования в системе отношений личности: признает ли сотрудник цели организации своими, доверяет ли руководителю, считает ли управленческие решения справедливыми, какие действия одобряются в коллективе на практике.

В ранее проведенных исследованиях служебное поведение сотрудников органов внутренних дел рассматривалось как социально-психологический феномен, формирующийся во взаимодействии личностных диспозиций, ценностей, мотивации и групповых норм [Щеголева, 2018]. Т.В. Щеголева и М.И. Марьин выявили на выборке из 165 сотрудников подразделений различного профиля различия в системах ценностей и уровне субъективного контроля, значимые для ценностно-нормативной регуляции поведения [Щеголева; Марьин, 2019]. Обследование 98 сотрудников, допускавших нарушения служебного поведения, показало иную

сторону проблемы: отдельные виды нарушений связаны с различным сочетанием личных убеждений, групповых ценностей и мотивации к службе [Щеголева; Ичитовкина, 2019]. Следовательно, профилактика должна учитывать причины конкретного нарушения и социально-психологическую обстановку в подразделении; одинаковое объяснение во всех случаях неизбежно упрощает проблему.

Одним из регуляторов такого поведения является организационная лояльность. Обычно с ней связывают принятие организационных целей, эмоциональную привязанность, намерение продолжать работу, чувство обязанности перед организацией и готовность действовать в ее интересах. Для органов внутренних дел этого определения недостаточно. Продолжение службы может объясняться стажем, льготами или отсутствием альтернативы. Эмоциональная близость к коллективу не гарантирует правомерного поведения, если локальная групповая норма расходится с законом. Демонстративное согласие с руководителем также может выражать зависимость, конформность или стремление избежать неблагоприятных последствий. В каждом из этих случаев внешнее проявление похоже на лояльность, хотя его психологическое содержание и возможные последствия различны.

Отечественные исследования раскрывают место служебной лояльности в структуре личностной надежности сотрудников органов внутренних дел, ее ценностные основания, связь с психологическим благополучием и диагностические показатели [Сарсенова, 2021; Сарсенова, 2022; Сарсенова, 2023]. В зарубежных работах изучены связи организационной справедливости, поддержки и приверженности с вовлеченностью, служебной результативностью и отношением полицейских к нарушениям [Piotrowski и др., 2021; Wolfe; Piquero, 2011; Fridell и др., 2021; Goldrosen, 2025; van Gelderen; Bik, 2016]. Менее ясно представлен механизм, связывающий отношение сотрудника к организации с выбором конкретного действия. Недостаточно разграничены и два разных по своему смыслу отношения: лояльность законной миссии органов внутренних дел и персональная либо групповая преданность, которая в определенных обстоятельствах может этой миссии противоречить.

Проблема нашего исследования заключается в установлении условий, при которых лояльность становится внутренним регулятором правомерного служебного поведения и не подменяется внешним приспособлением или круговой солидарностью. Цель статьи состоит в уточнении понятия организационной лояльности сотрудника органов внутренних дел и обосновании социально-психологического механизма ее влияния на служебное поведение. Объектом исследования выступает социально-психологическая регуляция служебного поведения сотрудников органов внутренних дел. Предмет исследования образуют содержание, структура и условия проявления организационной лояльности как фактора такой регуляции.

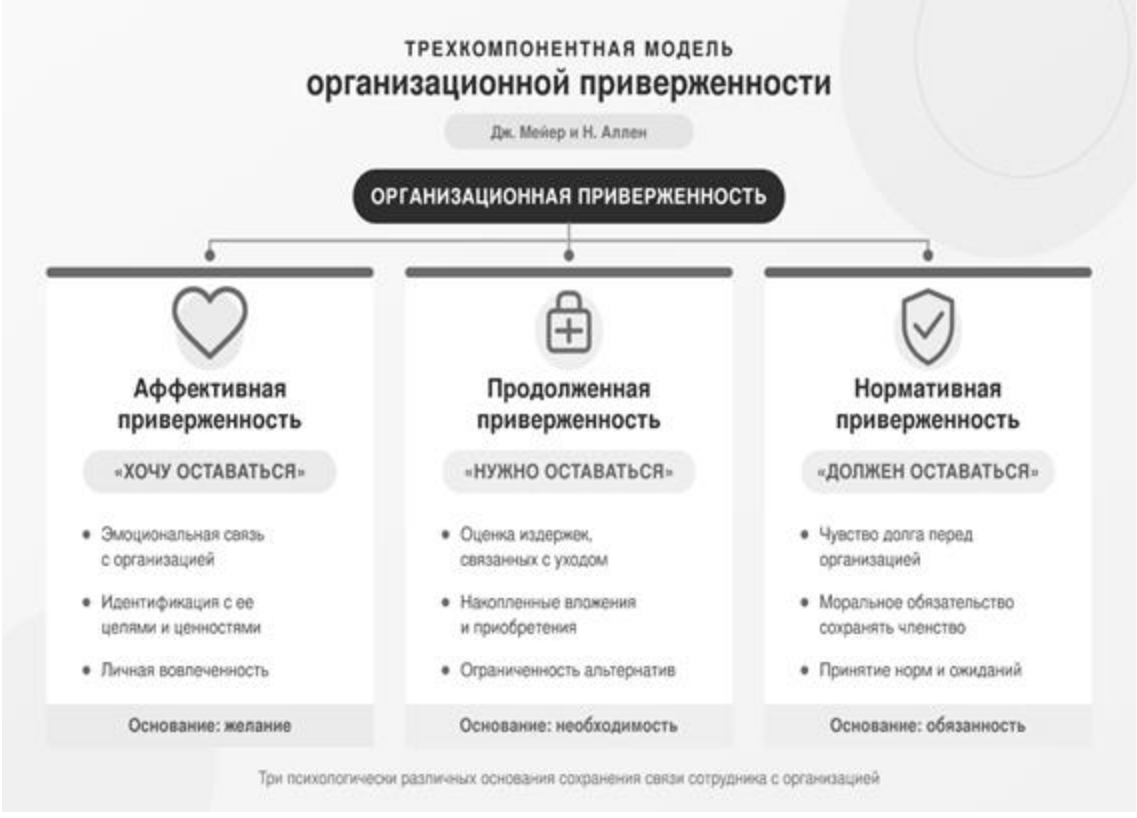
Методология и методы исследования

Теоретическую основу работы составили установочный и ценностно-нормативный подходы к объяснению социального поведения, трехкомпонентная модель организационной приверженности Дж. Мейера и Н. Аллен, положения об организационной идентификации, воспринимаемой организационной поддержке и справедливости (Рисунок 1).

Ведомственная специфика анализировалась с опорой на исследования служебного поведения, ценностной сферы и социально-психологического климата подразделений органов внутренних дел.

Нами использованы теоретический анализ, сравнение научных позиций, понятийное

разграничение, обобщение опубликованных эмпирических данных и социально-психологическое моделирование. Источниковую базу образовали российские и зарубежные исследования организационной и служебной лояльности на выборках сотрудников органов внутренних дел, полиции и иных организаций. Их результаты не объединялись статистически и не рассматривались как единая эмпирическая выборка. Такое ограничение необходимо, поскольку различаются правовые системы, организация службы, состав выборок и способы измерения лояльности. Опубликованные данные использовались для проверки логики теоретической модели и выделения связей, которые в дальнейшем требуют самостоятельного эмпирического изучения.



Источник: составлено авторами по: [Meyer; Allen, 1991].

Рисунок 1 – Трёхкомпонентная модель организационной приверженности Дж. Мейера и Н. Аллен

Анализ авторами строился от уточнения понятия к раскрытию механизма. Сначала определялось содержание организационной лояльности сотрудника органов внутренних дел, затем рассматривались психологические процессы, связывающие отношение к организации с поведением. На завершающем этапе сопоставлялись внешне сходные проявления преданности, которые при различном объекте лояльности приводят к разным служебным решениям.

Организационная и служебная лояльность сотрудников органов внутренних дел

В англоязычной организационной психологии основным является понятие organizational commitment. В отечественных работах оно переводится как «организационная приверженность» и «организационная лояльность». Эти понятия используются как близкие, хотя их смысловые оттенки не полностью совпадают. Приверженность преимущественно обозначает устойчивость

психологической связи работника с организацией, а лояльность дополнительно акцентирует характер отношения и готовность учитывать законные интересы организации в собственном поведении.

Трехкомпонентная модель Дж. Мейера и Н. Аллен включает аффективную, продолженную и нормативную приверженность [Meyer; Allen, 1991]. Аффективный компонент выражает эмоциональную связь и желание сохранять принадлежность к организации. Продолженный компонент основан на осознании издержек ухода. Нормативный компонент отражает переживание обязанности оставаться в организации. В подходе Р. Моудая,

Р. Стирса и Л. Портера приверженность раскрывается через принятие организационных целей, готовность прилагать усилия и стремление сохранять членство [Mowday; Steers; Porter, 1979].

В.И. Доминяк предложил рассматривать организационную лояльность во взаимосвязи с реализацией ожиданий работника от организации, ее справедливостью и заботой о сотрудниках [Доминяк, 2006]. Апробация методики Мейера — Аллен в российских условиях подтвердила необходимость осторожной интерпретации отдельных шкал, особенно продолженной лояльности [Германов; Плотникова, 2011]. Для органов внутренних дел это замечание особенно существенно. Сотрудник может продолжать службу из-за отсутствия привлекательной альтернативы, стажа, льгот или иных издержек ухода. Такая связь с организацией способна удерживать его в должности, но не обязательно обеспечивает внутреннее принятие служебных норм.

А.А. Сарсенова, исследуя курсантов и сотрудников органов внутренних дел, связала высокий уровень служебной лояльности с эмоциональной приверженностью профессии, ориентацией на нормы организации, профессиональными ценностями и лояльным отношением к труду [Сарсенова, 2021]. В дальнейшем ею были выделены отношение к профессиональной деятельности, отношение к непосредственному руководителю и самоотношение сотрудника как основания психологической структуры служебной лояльности [Сарсенова, 2022]. Диссертационное исследование А.А. Сарсеновой раскрыло место служебной лояльности в структуре личностной надежности и предложило диагностический и коррекционный инструментарий [Сарсенова, 2023].

С учетом рассмотренных позиций мы определяем организационную лояльность сотрудника органов внутренних дел как устойчивое ценностно-оценочное отношение к органу, организации или подразделению МВД России, выражающееся в идентификации с их законными целями, переживании своей принадлежности, внутреннем принятии правомерных служебных требований и готовности поддерживать интересы службы ответственным профессиональным поведением. Указание на законность целей и правомерность требований является существенной частью определения. Если его исключить, понятием лояльности можно охватить и такое поведение, которое внешне защищает организацию или коллектив, но по своему содержанию противоречит интересам службы.

Служебную лояльность мы рассматриваем как обусловленную условиями службы форму организационной лояльности. Она складывается в процессе прохождения службы, исполнения обязанностей, включения в профессиональное сообщество и соблюдения установленного порядка.

При этом организационная лояльность характеризует преимущественно связь сотрудника с конкретным органом, организацией или подразделением, тогда как служебная лояльность охватывает также отношение к правоохранительной деятельности, служебному долгу и

профессиональному статусу. В практической деятельности эти отношения тесно связаны, но их механическое отождествление затрудняет диагностику: сотрудник может быть привержен профессии и одновременно критически относиться к управленческой практике конкретного подразделения.



Источник: составлено авторами.

Рисунок 2 — Структура организационной лояльности сотрудника органов внутренних дел

Когнитивно-оценочный компонент объединяет представления сотрудника о целях организации, справедливости управленческих решений, качестве руководства, состоянии коллектива и собственном месте в нем. Через эти оценки служебные требования приобретают для сотрудника конкретный смысл: он воспринимает их как понятные и обоснованные либо как формальность, не связанную с реальной деятельностью подразделения.

Эмоциональная сторона лояльности проявляется в чувстве принадлежности к профессиональному сообществу и подразделению, уважении к организации, доверии и переживании значимости своей работы. На этой основе личный результат соотносится с общим результатом службы. Однако сама эмоциональная близость еще не указывает, с чем именно идентифицирует себя сотрудник — с законной миссией организации, конкретным руководителем или неформальной группой.

Ценностно-нормативный компонент определяет содержание профессионального выбора. Законность, служебный долг, ответственность и уважение достоинства граждан становятся личными критериями оценки собственного поведения. Сотрудник в этом случае знает требование и признает его внутренне обязательным, в том числе при отсутствии непосредственного контроля.

Поведенческий компонент раскрывается в исполнении обязанностей, сотрудничестве, принятии ответственности за решение, предупреждении нарушений и защите законных

интересов организации. Демонстрация согласия сама по себе к таким признакам не относится. В определенных обстоятельствах о лояльности точнее свидетельствуют обоснованное сообщение о риске, возражение против неправомерного требования или отказ скрывать нарушение, хотя внешне такое поведение может восприниматься как конфликтное.

Механизм регуляции служебного поведения

Социально-психологическая регуляция поведения связана с тем, как внешнее требование становится внутренним основанием действия. Этот процесс начинается задолго до конкретной служебной ситуации. В ходе профессиональной социализации сотрудник наблюдает, как руководители и коллеги относятся к установленным требованиям, по каким основаниям распределяется нагрузка, за что поощряют и наказывают, как реагируют на ошибку или обоснованную критику. Так формируется практическое представление о реально действующих нормах подразделения.

Теория воспринимаемой организационной поддержки связывает отношение работника к организации с его оценкой того, насколько организация признает вклад сотрудника и учитывает его благополучие [Eisenberger и др., 1986]. Исследования организационной справедливости показывают самостоятельное значение справедливости распределения результатов, процедур принятия решений, межличностного обращения и предоставляемой информации [Colquitt, 2001]. В модели групповой вовлеченности Т. Тайлера и С. Блейдера справедливые процедуры рассматриваются как источник сведений о статусе человека в группе и тем самым влияют на социальную идентификацию и кооперативное поведение [Tyler; Blader, 2003].

Для жестко регламентированной служебной организации это не означает ослабления субординации или передачи управленческого решения коллективу. Речь идет о понятности критериев, последовательности требований, уважительном обращении и возможности сотрудника видеть связь между решением руководителя и задачами службы. Даже неблагоприятное для сотрудника решение может восприниматься как справедливое, если процедура едина, основание объяснено, а достоинство человека не умаляется.

На выборке 170 польских полицейских А. Пиотровский, С. Рават и О. Бё установили, что поддержка и справедливость со стороны руководителя являются значимыми предикторами вовлеченности; построенная регрессионная модель объясняла 26 % ее вариативности [Piotrowski и др., 2021]. Исследование С. Вулфа и А. Пикеро на случайной выборке из 483 сотрудников полиции показало связь воспринимаемой организационной справедливости с меньшей поддержкой «кодекса молчания», меньшим оправданием нарушений ради ложно понятой служебной цели и более низкой вовлеченностью в отдельные формы неправомерного поведения [Wolfe; Piquero, 2011]. В исследовании Л. Фриделл, Дж. Маскали и К. Доннера, охватившем 15 807 полицейских из 101 организации, организационная приверженность выступила одним из психологических посредников между организационной справедливостью и отношением сотрудников к нарушениям [Fridell и др., 2021].

Эти данные характеризуют связь организационной среды с поведением, но не позволяют объяснять правомерный поступок одной лишь лояльностью. Воспринимаемые справедливость и поддержка укрепляют связь сотрудника с организацией; в дальнейшем она участвует в формировании внутренних оснований соблюдения нормы. Конкретное решение остается результатом взаимодействия нескольких факторов, включая личностные качества, содержание ситуации, профессиональный опыт, состояние сотрудника, наличие контроля и оценку возможных последствий.

Предлагаемый механизм включает пять взаимосвязанных уровней, представленных в таблице 1.

Таблица 1 — Социально-психологический механизм влияния организационной лояльности на служебное поведение

Уровень	Основное содержание	Регулятивный результат	Риск нарушения механизма
Организационные условия	Справедливость процедур, поддержка руководителя, последовательность требований, фактические нормы коллектива	Формирование доверия к источнику требований	Недоверие, ожидание двойных стандартов
Когнитивная оценка	Осмысление целей, решений и собственного положения в организации	Признание требований понятными и обоснованными	Формальное согласие при внутреннем отчуждении
Идентификация	Соотнесение себя с подразделением, службой и профессиональным сообществом	Переживание личной причастности к результату	Замыкание идентичности на руководителе или микрогруппе
Интернализация нормы	Включение законности, долга и ответственности в личные критерии выбора	Самоконтроль без постоянного внешнего принуждения	Подмена официальной нормы локальным правилом группы
Служебное действие	Выбор и исполнение правомерного способа поведения	Ответственность, сотрудничество, предупреждение нарушений	Конформное, уклоняющееся либо противоправное поведение

Организационные условия не создают лояльность автоматически. Их значение проявляется в повседневном подтверждении декларируемых ценностей. Если требования применяются избирательно, нарушения руководителя или неформального лидера остаются без оценки, а добросовестное поведение не получает поддержки, сотрудник видит расхождение между официальной и фактической нормой. В дальнейшем именно фактическая норма становится для него ориентиром при оценке служебной ситуации.

При восприятии распоряжения сотрудник учитывает его содержание, мотивы руководителя, справедливость процедуры и отношение к собственному вкладу. Такая оценка постепенно формирует доверие либо недоверие к организационному источнику требования. По этой причине одно и то же распоряжение в одном случае принимается как профессионально необходимое, в другом — исполняется исключительно из опасения санкции.

Организационная идентификация придает общему результату личностный смысл: успех подразделения и его профессиональная репутация воспринимаются сотрудником как имеющие отношение к нему самому. Регулятивный результат зависит от объекта такой идентификации. Сотрудник может связывать себя с органами внутренних дел как государственным институтом, конкретной организацией, подразделением, профессиональной группой, непосредственным руководителем или неформальной микрогруппой. Обычно эти объекты сосуществуют. Их реальная иерархия обнаруживается в конфликтной ситуации, когда требование закона, позиция руководителя и интерес коллеги не совпадают.

Переход к саморегуляции происходит тогда, когда сотрудник принимает норму внутренне и соотносит решение с профессиональными ценностями и собственной принадлежностью к службе. Вероятность обнаружения нарушения и последующего наказания продолжает учитываться, но перестает быть единственным основанием выбора. Такое сочетание внешнего и внутреннего контроля поддерживает правомерное поведение в ситуациях, где предписание допускает несколько законных способов действия.

На поведенческом уровне лояльность выражается в исполнении обязанностей и в инициативных действиях, предупреждающих ущерб организации. Сотрудник соблюдает

установленный порядок и не поддерживает практики, разрушающие законность, безопасность или доверие внутри коллектива. Предупреждение руководителя о недостатке, корректное возражение и сообщение о существенном нарушении в этой логике являются организационно значимыми действиями. Их оценка как нелояльных свидетельствует о подмене интересов службы интересами конкретного лица или группы.

Конструктивная лояльность и псевдолояльность

Для оценки лояльности недостаточно определить ее высокий или низкий уровень. Необходимо установить, на какой объект направлено отношение сотрудника и каким нормам оно соответствует. Эмоциональная привязанность к подразделению и готовность защищать коллег могут сочетаться с оправданием действий, противоречащих интересам службы. Высокая групповая сплоченность в такой ситуации не укрепляет лояльность организации как государственному институту, а вступает с ней в противоречие.

Результаты исследования социально-психологического климата в подразделениях с высоким уровнем нарушений служебной дисциплины показали значение авторитарно-жесткого стиля руководства, фаворитизма, преследования за критику, игнорирования проблем подчиненных и низкого авторитета руководителя [Щеголева, 2017]. В исследовании Т.В. Щеголевой и

Е.Г. Ичитовкиной установлено, что аддиктивные формы поведения поддерживались в группах с принятием позиции отрицательных лидеров и негативной оценкой достижений в служебной деятельности [Щеголева; Ичитовкина, 2019]. Эти факты указывают на необходимость анализировать лояльность вместе с групповыми нормами, а не отдельно от них.

Самостоятельное значение ближайшего социального окружения прослеживается и в зарубежных данных. Н. Голдрозен установил в одном из полицейских формирований Великобритании устойчивую связь между воспринимаемым неодобрением нарушений со стороны коллег, личным неодобрением неправомерного поведения и заявленной готовностью сообщать о нем [Goldrosen, 2025]. Связи с организационной справедливостью в большинстве построенных моделей статистического подтверждения не получили. Ограниченный объем выборки исключает прямое распространение результата на все полицейские организации. Вместе с тем исследование показывает, что ближайшая группа способна поддерживать официальную норму или предлагать сотруднику конкурирующее основание выбора.

Направленность лояльности предлагается оценивать по критерию нормативной согласованности. Под ним мы понимаем соответствие объекта и содержания лояльности законным целям органов внутренних дел, требованиям служебной дисциплины и профессионально-нравственным нормам. Применение этого критерия позволяет выделить три конфигурации отношения к организации, представленные в таблице 2.

Таблица 2 — Конфигурации организационной лояльности и их проявления в служебном поведении

Конфигурация	Объект и основание отношения	Характер поведения	Основной риск
Конструктивная лояльность	Законная миссия органов внутренних дел, профессиональные ценности, обоснованное доверие к организации	Добросовестное исполнение обязанностей, инициатива, сотрудничество, предупреждение нарушений	Чрезмерная нагрузка и выгорание при длительном расхождении ожиданий и практики

Конфигурация	Объект и основание отношения	Характер поведения	Основной риск
Отчужденность или дефицит лояльности	Слабая идентификация, недоверие, преобладание продолженной связи из-за издержек ухода	Минимально необходимое исполнение, избегание ответственности, безразличие к общему результату	Формализм, снижение качества, намерение прекратить службу
Псевдолояльность	Персональная преданность руководителю либо микрогруппе, круговая солидарность, зависимость	Демонстративное согласие, сокрытие недостатков, давление на несогласных, оправдание нарушения групповым интересом	Подмена законности интересом лица или группы

Псевдолояльностью мы обозначаем внешне лояльное поведение, лишенное нормативной согласованности. Оно может основываться на конформности, страхе неблагоприятных последствий, зависимости от неформального лидера, стремлении сохранить статус или неправильно понятой товарищеской солидарности. Его отличительный признак обнаруживается в ситуации выбора: законное требование уступает интересу конкретного лица или группы.

Конструктивная лояльность не исключает критической оценки управленческих решений. Своевременное сообщение о проблеме может свидетельствовать о более глубокой идентификации с законными целями организации, чем внешнее согласие. Если сотрудник опасается обозначить недостаток, он не предупреждает организационный ущерб. Поэтому отсутствие критических высказываний нельзя рассматривать как самостоятельный показатель благополучия коллектива.

Организационная лояльность в системе факторов служебного поведения

В предложенной модели лояльность не отождествляется со служебным поведением. Она связывает условия организационной среды с конкретным действием сотрудника, поскольку в ней обобщается предшествующий опыт отношений с организацией. На основе этого опыта формируется относительно устойчивая готовность воспринимать служебные требования определенным образом и выбирать соответствующий способ поведения.

Регулятивное влияние лояльности начинается с оценки служебного решения. Сотрудник соотносит его с задачами организации, личными интересами и реакцией ближайшего окружения. Если усилие связывается с общим результатом, сохраняется мотивация продолжать действие в трудной ситуации. Обоснованные организационные требования принимаются без необходимости постоянного внешнего контроля, а последствия собственного поступка для коллектива и профессиональной репутации приобретают личностную значимость. Тем самым лояльность влияет на выбор через ценности, мотивацию и идентификацию, сохраняя зависимость результата от подготовленности сотрудника и особенностей конкретной ситуации.

Аффективная привязанность наиболее последовательно связана с вовлеченностью и качеством деятельности. Б. ван Гелдерен и Л. Бик показали взаимосвязь аффективной организационной приверженности, вовлеченности и служебной результативности полицейских [van Gelderen; Bik, 2016]. Для служебной организации высокий аффективный компонент следует оценивать вместе с ценностно-нормативным содержанием. Эмоциональная связь с группой способна укреплять сотрудничество, однако при расхождении групповой нормы с законом она же усиливает сопротивление внешней оценке поведения коллег.

Нормативная лояльность поддерживает переживание долга и ответственности. В условиях

службы она имеет очевидное значение, однако также нуждается в содержательном уточнении: сотрудник должен связывать обязанность прежде всего с законом, правами граждан и назначением службы. Продолженная лояльность выполняет стабилизирующую функцию, но ее самостоятельный вклад в качество поведения ограничен. Сохранение должности по расчету может сочетаться как с добросовестной работой, так и с формальным исполнением.

Содержательное ядро рассматриваемого механизма образуют профессиональные ценности. В нашей ранее опубликованной работе было обосновано формирование профессиональных ценностных установок через решение ситуативно-ролевых задач в малых группах, когда знание нормы связывается с выбором конкретного действия и его последующей оценкой [Садеков; Скляренко, 2018]. Этот подход применим и к развитию организационной лояльности. Информирование знакомит сотрудника с требованием, но реальная иерархия ценностей обнаруживается при выборе между распоряжением, интересом коллеги, безопасностью и законностью.

Профессиональная готовность сотрудника к исполнению обязанностей включает мотивационную, психологическую и деятельностную составляющие [Садеков, 2024]. Организационная лояльность взаимодействует с каждой из них, не заменяя специальной подготовленности. Даже лояльный сотрудник допускает ошибку, если ему недостает знаний или отработанного способа действия. Компетентный, но отчужденный от организации сотрудник, напротив, способен ограничиваться формально необходимым минимумом. Устойчивое правомерное поведение возникает при согласовании профессиональной компетентности, ценностной направленности, саморегуляции и организационных условий.

Направления диагностики и организационно-психологической работы

Диагностика организационной лояльности сотрудников органов внутренних дел требует раздельной оценки ее компонентов. Один и тот же высокий суммарный показатель может складываться из различных сочетаний аффективной, нормативной и продолженной лояльности и потому иметь разное прогностическое значение. При интерпретации необходимо учитывать объект лояльности, воспринимаемую справедливость, отношение к руководителю, соответствие личных и профессиональных ценностей, социально-психологический климат и характер групповых норм.

Опросниковые данные целесообразно дополнять анализом служебных ситуаций. Сотруднику может быть предложен кейс, в котором одновременно представлены распоряжение авторитетного руководителя, интерес коллеги, риск для репутации подразделения и требование закона. Для интерпретации важны выбранный вариант и его аргументация. По ней можно судить, какое место в системе оснований занимают законность, организационная цель, групповая солидарность и личная безопасность.

Результаты обследования подразделения должны служить основанием для организационно-психологической работы, а не для автоматического вывода о профессиональной непригодности сотрудника. Прямые вопросы о лояльности чувствительны к социальной желательности, а критическое отношение к отдельному решению вполне может сочетаться с высокой приверженностью законным целям службы. Практически значимый вывод возможен при сопоставлении анонимизированных групповых данных, показателей климата, отношения к справедливости, типичных служебных затруднений и динамики дисциплинарной практики.

Работа с руководителями подразделений должна затрагивать единообразие требований, объяснение оснований решений, уважительное взаимодействие с подчиненными и реакцию на обоснованную критику. Личный пример приобретает значение тогда, когда заявленное

требование совпадает с наблюдаемым поведением руководителя. Если он призывает к открытости, но наказывает за сообщение о недостатке, сотрудники быстрее усваивают фактическую норму, чем официальное требование.

В профессиональную подготовку и повышение квалификации следует включать ситуации нравственного и организационного выбора, отражающие реальные противоречия службы. К ним относятся обязанность поддержать коллегу при необходимости пресечь его нарушение, стремление сохранить репутацию подразделения при обязанности сообщить о риске, а также распоряжение руководителя, правомерность которого вызывает обоснованное сомнение. После решения задачи необходимо разбирать юридическую оценку и психологические причины выбора. Такое обсуждение показывает, на каком этапе сотрудник отступает от законного способа действия и какое основание становится для него решающим.

Наставничество укрепляет конструктивную лояльность, когда молодой сотрудник при помощи наставника связывает формальное требование с практическим смыслом службы. При передаче неформального опыта важно контролировать его нормативное содержание. Иначе вместе с полезными приемами новичок усваивает способы обхода требований и представление о допустимости двойных стандартов.

В служебном коллективе необходимо поддерживать норму, при которой предупреждение нарушения не приравнивается к предательству коллег. Товарищеская взаимопомощь направляется на предотвращение ошибки, безопасное выполнение задачи и профессиональное развитие сотрудника. Сокрытие неправомерного действия решает иную задачу: оно временно защищает конкретное лицо, одновременно увеличивая вероятность повторения нарушения и последующего ущерба подразделению.

Обсуждение результатов

Проведенный анализ уточняет место организационной лояльности в регуляции служебного поведения. Мы не рассматриваем ее как непосредственную причину каждого поступка. Лояльность формирует относительно устойчивую психологическую готовность воспринимать требования организации как личностно значимые и учитывать их при выборе поведения. В конкретной ситуации эта готовность взаимодействует с профессиональной подготовленностью, самоконтролем, состоянием сотрудника, групповым влиянием и внешним контролем. Поэтому объяснительные возможности понятия сохраняются только при его включении в общую систему социально-психологических факторов.

Предложенное определение дополняет подходы, в которых лояльность устанавливается преимущественно по намерению продолжать службу или общей эмоциональной привязанности. Применительно к органам внутренних дел требуется оценивать нормативную согласованность целей, требований и объекта идентификации. Этот признак меняет интерпретацию внешне сходных действий. Готовность принять дополнительную ответственность ради выполнения законной задачи характеризует конструктивную лояльность; готовность скрыть нарушение ради интересов группы относится к псевдолояльности.

Четырехкомпонентная структура раскрывает переход от оценки организационных условий к поведению. Когнитивно-оценочный компонент характеризует восприятие организации, аффективно-идентификационный придает принадлежности личностный смысл. Ценностно-нормативный компонент задает критерии выбора, поведенческий выражает готовность действовать в соответствии с ними. Соотношение компонентов бывает неодинаковым.

Сотрудник, например, может уважать профессиональную миссию и ценности службы, но не доверять руководству конкретного подразделения. В этом случае предметом работы должны стать причины недоверия и управленческая практика подразделения; общий вывод о нелояльности к службе будет методически неверным.

Сопоставление российских и зарубежных исследований показывает устойчивое значение организационной среды. В отечественных работах служебные нарушения связаны с особенностями ценностной сферы, мотивацией, лидерством и климатом подразделения [Щеголева; Марьин, 2019; Щеголева; Ичитовка, 2019; Щеголева, 2017]. Зарубежные данные раскрывают роль справедливости, поддержки, идентификации и приверженности в отношении сотрудников полиции к службе и неправомерному поведению [Piotrowski и др., 2021; Wolfe; Piquero, 2011; Fridell и др., 2021; Goldrosen, 2025; van Gelderen; Bik, 2016]. Количественные результаты этих исследований нельзя прямо переносить на российские органы внутренних дел из-за различий выборок, правовых систем и организационной культуры. Совпадение выявленных связей, однако, позволяет обоснованно включить соответствующие переменные в программу отечественной эмпирической проверки.

Эмпирическая проверка модели предполагает анализ связей между воспринимаемой организационной справедливостью, поддержкой руководителя, социально-психологическим климатом, компонентами лояльности и показателями служебного поведения. В качестве отдельных показателей необходимо рассматривать нормативно одобряемые действия, сверхнормативную инициативу, намерение сообщить о нарушении и фактически зафиксированные дисциплинарные проступки. Их объединение в один индекс способно скрыть разные способы поведения. В частности, отсутствие взысканий еще не свидетельствует о конструктивной лояльности.

Исследование имеет теоретико-аналитический характер, что определяет границы сформулированных выводов. Предложенные связи опираются на опубликованные эмпирические данные, однако разработанная модель не проходила самостоятельной статистической проверки. Выводы о направлении влияния поэтому следует рассматривать как исследовательские положения. Для их проверки необходимы выборки сотрудников различных подразделений, позволяющие учитывать стаж службы, должностную категорию и характер решаемых задач.

Заключение

Проведенный анализ позволяет рассматривать организационную лояльность как один из самостоятельных факторов социально-психологической регуляции служебного поведения сотрудников органов внутренних дел. В ней обобщается опыт взаимодействия сотрудника с организацией, на основе которого служебные требования принимаются внутренне либо исполняются только под воздействием внешнего контроля.

Организационная лояльность включает когнитивно-оценочный, аффективно-идентификационный, ценностно-нормативный и поведенческий компоненты. Их соотношение показывает, чем поддерживается связь сотрудника с организацией и как она проявится в служебной ситуации. Формальное сохранение членства, эмоциональная привязанность и ответственное поведение в этой связи не являются равнозначными признаками.

Положительное регулятивное значение имеет лояльность, согласованная с законными целями органов внутренних дел и профессионально-нравственными нормами. Этот вывод

задает границу между конструктивной лояльностью и псевдолояльностью. Персональная преданность руководителю или микрогруппе утрачивает конструктивное содержание, если предполагает сокрытие нарушения, отказ от обоснованной критики или подмену интересов службы интересами отдельных лиц.

Доверие, идентификация и внутреннее принятие требований формируются в конкретной организационной среде. На них влияют справедливость управленческих решений, поддержка руководителя, социально-психологический климат и фактически действующие групповые нормы. По этой причине диагностика сотрудников без анализа управленческой практики подразделения дает неполное представление о состоянии лояльности.

В практической работе целесообразно сочетать психодиагностику с анализом служебных ситуаций, подготовкой руководителей, наставничеством и обсуждением профессионально-нравственных задач в коллективе. Результат такой работы следует оценивать по способности сотрудника сохранять законность, ответственность и профессиональную самостоятельность в реальной служебной ситуации, включая случаи расхождения между официальным требованием и позицией ближайшей группы.

Библиография

1. Германов И.А., Плотникова Е.Б. Измерение организационной лояльности персонала: опыт апробации методики Мейер — Аллен // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2011. № 3 (7). С. 106–111.
2. Доминяк В.И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: дис. … канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2006. 280 с.
3. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ.
4. Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 26 июня 2020 г. № 460.
5. Садеков Р.Р. Теоретический анализ проблемы формирования профессиональной готовности сотрудников МВД России к выполнению служебных обязанностей // Педагогика и просвещение. 2024. № 1. С. 34–41.
6. Садеков Р.Р., Скляренко И.С. Формирование профессиональных ценностных установок физической культуры у курсантов образовательных организаций МВД России // Полицейская деятельность. 2018. № 5. С. 72–84.
7. Сарсенова А.А. Отношение к деятельности, руководителю и самоотношение сотрудника правоохранительных органов как детерминанты его служебной лояльности // Российский девиантологический журнал. 2022. № 2. С. 201–210.
8. Сарсенова А.А. Психологические особенности служебной лояльности обучающихся в образовательной организации МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26, № 4 (87). С. 381–388.
9. Сарсенова А.А. Служебная лояльность в структуре личностной надёжности сотрудников органов внутренних дел: дис. … канд. психол. наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2023. 268 с.
10. Щеголева Т.В. Особенности социально-психологического климата в подразделениях с высоким уровнем нарушений служебной дисциплины // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1 (68). С. 45–50.
11. Щеголева Т.В. Служебное поведение сотрудников органов внутренних дел как социально-психологический феномен // Психологическая работа в системе морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности личного состава: состояние, проблемы и пути решения: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2018. С. 427–431.
12. Щеголева Т.В., Ичитовкина Е.Г. Особенности мотивации полицейских, склонных к нарушению служебного поведения, в контексте системы формирования ценностных ориентаций // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 2.
13. Щеголева Т.В., Марьин М.И. Система ценностей сотрудников органов внутренних дел как фактор регуляции служебного поведения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24, № 3 (78). С. 289–293.
14. Colquitt J.A. On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure // Journal of Applied Psychology. 2001. Vol. 86, No. 3. P. 386–400.
15. Eisenberger R., Huntington R., Hutchison S., Sowa D. Perceived organizational support // Journal of Applied Psychology. 1986. Vol. 71, No. 3. P. 500–507.

16. Fridell L.A., Maskaly J., Donner C.M. The relationship between organisational justice and police officer attitudes toward misconduct // Policing and Society. 2021. Vol. 31, No. 9. P. 1081–1099.
17. Goldrosen N. Social embeddedness and organisational justice in a UK police force // Policing: An International Journal. 2025. Vol. 48, No. 1. P. 175–193.
18. Meyer J.P., Allen N.J. A three-component conceptualization of organizational commitment // Human Resource Management Review. 1991. Vol. 1, No. 1. P. 61–89.
19. Mowday R.T., Steers R.M., Porter L.W. The measurement of organizational commitment // Journal of Vocational Behavior. 1979. Vol. 14, No. 2. P. 224–247.
20. Piotrowski A., Rawat S., Boe O. Effects of organizational support and organizational justice on police officers' work engagement // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Art. 642155.
21. Tyler T.R., Blader S.L. The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior // Personality and Social Psychology Review. 2003. Vol. 7, No. 4. P. 349–361.
22. van Gelderen B.R., Bik L.W. Affective organizational commitment, work engagement and service performance among police officers // Policing: An International Journal of Police Strategies and Management. 2016. Vol. 39, No. 1. P. 206–221.
23. Wolfe S.E., Piquero A.R. Organizational justice and police misconduct // Criminal Justice and Behavior. 2011. Vol. 38, No. 4. P. 332–353.

Organizational Loyalty as a Socio-Psychological Factor in the Regulation of Official Behavior of Internal Affairs Officers

Tat'yana V. Shchegoleva

PhD in Psychology,
Head of the Department of Psychological-Pedagogical
and Medical Support of Internal Affairs Activities,
All-Russian Institute of Advanced Training
of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
142007, 3, Pikhtovaya str., Domodedovo, Russian Federation;
e-mail: shchegoleva_tv@mail.ru

Rustem R. Sadekov

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Psychological-Pedagogical
and Medical Support of Internal Affairs Activities,
All-Russian Institute of Advanced Training
of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
142007, 3, Pikhtovaya str., Domodedovo, Russian Federation;
e-mail: sadekov_rr@mail.ru

Abstract

The article examines the organizational loyalty of internal affairs officers in connection with the regulation of official behavior. The starting point for the analysis was the question of under what conditions an employee's attitude toward the organization actually supports lawful professional choice, and under what conditions it expresses external adaptation or dependence on the immediate group. The objective of the work is to clarify the content of organizational loyalty as applied to service in internal affairs bodies and to reveal the socio-psychological mechanism of its influence

on behavior. The methodological basis comprised the attitudinal, value-normative, and activity-based approaches, the theory of organizational commitment, and the provisions on organizational identification and justice. The work used theoretical analysis, comparison of scientific positions, generalization of published empirical data, and socio-psychological modeling. The conducted analysis shows that length of service or agreement with a superior does not in itself yet characterize loyalty. Its regulatory significance is determined by the extent to which the employee's position is consistent with the lawful goals of internal affairs bodies, professional values, and norms of official behavior. From these positions, the authors' definition of organizational loyalty is formulated, its four components and the mechanism of transition from the assessment of organizational conditions to the internal acceptance of requirements and official action are revealed. To distinguish constructive loyalty, alienation, and pseudo-loyalty, the criterion of normative consistency is proposed. The practical part of the article is devoted to the diagnostics of loyalty and to work with those organizational conditions that influence the lawfulness, responsibility, and independence of the employee's behavior.

For citation

Shchegoleva T.V., Sadekov R.R. (2026) Organizatsionnaya loyal'nost' kak sotsial'no-psikhologicheskiy faktor regulyatsii sluzhebnogo povedeniya sotrudnikov organov vnutrennikh del [Organizational Loyalty as a Socio-Psychological Factor in the Regulation of Official Behavior of Internal Affairs Officers]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 218-234. DOI: 10.34670/AR.2026.87.14.022

Keywords

Organizational loyalty, official loyalty, official behavior, internal affairs officers, organizational justice, organizational identification, group norms, values, service team, socio-psychological regulation.

References

1. Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. Journal of Applied Psychology, 86(3), 386–400. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386
2. Dominiak, V. I. (2006). Organizatsionnaya loyalnost: model realizatsii ozhidaniy rabotnika ot svoey organizatsii [Organizational loyalty: A model of realizing an employee's expectations from their organization] (Candidate of Psychological Sciences dissertation). St. Petersburg.
3. Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. Journal of Applied Psychology, 71(3), 500–507. https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500
4. Federalny zakon ot 30 noyabrya 2011 g. No. 342-FZ "O sluzhbe v organakh vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii i vnesenii izmeneniy v otdelnye zakonodatelnye akty Rossiyskoy Federatsii" [Federal Law No. 342-FZ of November 30, 2011 "On Service in the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation and Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation"]. (2011).
5. Fridell, L. A., Maskaly, J., & Donner, C. M. (2021). The relationship between organisational justice and police officer attitudes toward misconduct. Policing and Society, 31(9), 1081–1099. https://doi.org/10.1080/10439463.2020.1834558
6. Germanov, I. A., & Plotnikova, E. B. (2011). Izmerenie organizatsionnoy loyalnosti personala: opyt aprobatsii metodiki Meyer — Allen [Measuring organizational loyalty of personnel: An experience of testing the Meyer–Allen methodology]. Vestnik Permskogo Universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya, (3(7)), 106–111.
7. Goldrosen, N. (2025). Social embeddedness and organisational justice in a UK police force. Policing: An International Journal, 48(1), 175–193. https://doi.org/10.1108/PIJPSM-04-2024-0048
8. Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, 1(1), 61–89. https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z

9. Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. Journal of Vocational Behavior, 14(2), 224–247. https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1
10. Ob utverzhdenii Kodeksa etiki i sluzhebnogo povedeniya sotrudnikov organov vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii: prikaz MVD Rossii ot 26 iyunya 2020 g. No. 460 [On approval of the Code of Ethics and Official Conduct of Internal Affairs Officers of the Russian Federation: Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia No. 460 of June 26, 2020]. (2020).
11. Piotrowski, A., Rawat, S., & Boe, O. (2021). Effects of organizational support and organizational justice on police officers' work engagement. Frontiers in Psychology, 12, Art. 642155. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642155
12. Sadekov, R. R. (2024). Teoreticheskiy analiz problemy formirovaniya professionalnoy gotovnosti sotrudnikov MVD Rossii k vypolneniyu sluzhebnykh obyazannostey [Theoretical analysis of the problem of forming professional readiness of Russian MIA officers to perform official duties]. Pedagogika i Prosveshchenie, (1), 34–41.
13. Sadekov, R. R., & Sklyarenko, I. S. (2018). Formirovanie professionalnykh tsennostnykh ustanovok fizicheskoy kultury u kursantov obrazovatelnykh organizatsiy MVD Rossii [Formation of professional value attitudes of physical culture among cadets of educational organizations of the Russian MIA]. Politseyskaya Deyatelnost, (5), 72–84.
14. Sarsenova, A. A. (2021). Psikhologicheskie osobennosti sluzhebnoy loyalnosti obuchayushchikhsya v obrazovatelnoy organizatsii MVD Rossii [Psychological features of service loyalty of students in an educational organization of the Russian MIA]. Psikhopedagogika v Pravookhranitelnykh Organakh, 26(4(87)), 381–388.
15. Sarsenova, A. A. (2022). Otnoshenie k deyatelnosti, rukovoditelyu i samootnoshenie sotrudnika pravookhranitelnykh organov kak determinanty ego sluzhebnoy loyalnosti [Attitude to activity, supervisor and self-attitude of a law enforcement officer as determinants of their service loyalty]. Rossiyskiy Deviantologicheskiy Zhurnal, (2), 201–210.
16. Sarsenova, A. A. (2023). Sluzhebnaya loyalnost v strukture lichnostnoy nadezhnosti sotrudnikov organov vnutrennikh del [Service loyalty in the structure of personal reliability of internal affairs officers] (Candidate of Psychological Sciences dissertation). St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
17. Shchegoleva, T. V. (2017). Osobennosti sotsialno-psikhologicheskogo klimata v podrazdeleniyakh s vysokim urovnem narusheniy sluzhebnoy distsipliny [Features of the socio-psychological climate in units with a high level of violations of service discipline]. Psikhopedagogika v Pravookhranitelnykh Organakh, (1(68)), 45–50.
18. Shchegoleva, T. V. (2018). Sluzhebnoe povedenie sotrudnikov organov vnutrennikh del kak sotsialno-psikhologicheskiy fenomen [Service behavior of internal affairs officers as a socio-psychological phenomenon]. In Psikhologicheskaya rabota v sisteme moralno-psikhologicheskogo obespecheniya operativno-sluzhebnoy deyatelnosti lichnogo sostava [Psychological work in the system of moral and psychological support of operational and service activities of personnel] (pp. 427–431). Moscow.
19. Shchegoleva, T. V., & Ichitovkina, E. G. (2019). Osobennosti motivatsii politseyskikh, sklonnykh k narusheniyu sluzhebnogo povedeniya, v kontekste sistemy formirovaniya tsennostnykh orientatsiy [Features of motivation of police officers prone to violations of service behavior in the context of the system of value orientations formation]. Mir Nauki. Pedagogika i Psikhologiya, 7(2).
20. Shchegoleva, T. V., & Maryin, M. I. (2019). Sistema tsennostey sotrudnikov organov vnutrennikh del kak faktor regulyatsii sluzhebnogo povedeniya [The system of values of internal affairs officers as a factor in the regulation of service behavior]. Psikhopedagogika v Pravookhranitelnykh Organakh, 24(3(78)), 289–293.
21. Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. Personality and Social Psychology Review, 7(4), 349–361. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0704_07
22. van Gelderen, B. R., & Bik, L. W. (2016). Affective organizational commitment, work engagement and service performance among police officers. Policing: An International Journal of Police Strategies and Management, 39(1), 206–221. https://doi.org/10.1108/PIJPSM-10-2015-0123
23. Wolfe, S. E., & Piquero, A. R. (2011). Organizational justice and police misconduct. Criminal Justice and Behavior, 38(4), 332–353. https://doi.org/10.1177/0093854810397739

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378. 147. 004.032 **DOI: 10.34670/AR.2026.86.37.023**

Коммуникация и искусственный интеллект в системе гуманитарного образовательного процесса

Балтовский Леонид Васильевич

Доктор политических наук, доцент,
профессор кафедры истории и философии,
Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет,
190005, Российская Федерация,
Санкт-Петербург, 2-я Красноармейская ул., 4;
e-mail: leonid.baltovsky@gmail.com

Смирнова Анастасия Петровна

Кандидат философских наук, доцент,
кафедра истории и философии,
Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет,
190005, Российская Федерация,
Санкт-Петербург, 2-я Красноармейская ул., 4;
e-mail: asmirnova78@gmail.com

Аннотация

Данная статья посвящена изучению теоретических проблем коммуникации применительно к современному миру в целом и российскому обществу в частности, а также конкретизации и адаптации прикладных аспектов коммуникации в образовательном процессе с применением искусственного интеллекта в преподавании гуманитарных предметов.

Для цитирования в научных исследованиях

Балтовский Л.В., Смирнова А.П. Коммуникация и искусственный интеллект в системе гуманитарного образовательного процесса // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 235-245. DOI: 10.34670/AR.2026.86.37.023

Ключевые слова

Коммуникация, искусственный интеллект, нейросети, гуманитарное образование, интернет-технологии, социальная культура, образовательный процесс, цифровые компетенции.

Введение

Развитие современных технологий оказывает значительное влияние на образовательный процесс, трансформируя традиционные методы обучения и открывая новые горизонты для взаимодействия между студентами и педагогами. Одним из важнейших направлений этих преобразований является внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в систему образования.

Несмотря на очевидные преимущества, связанные с повышением эффективности обучения и развитием инновационных подходов, существуют определенные сложности и вызовы, обусловленные необходимостью интеграции ИИ в существующую образовательную среду.

Важнейшим вопросом остается обеспечение качественной коммуникации между участниками образовательного процесса, учитывая специфику гуманитарных наук, где особое значение приобретают личностные отношения, эмоциональная вовлеченность и творческая активность участников. Таким образом, тема коммуникации и искусственного интеллекта в рамках гуманитарного образовательного процесса приобретает особую значимость, поскольку именно здесь возникают ключевые противоречия и открываются широкие перспективы для дальнейшего развития.

Исследование данной проблематики позволяет глубже понять механизмы взаимодействия между человеком и машиной, определить границы возможного и невозможного в применении ИИ, а также сформулировать конкретные рекомендации для практики.

Основная часть

Исторический аспект в развитии коммуникаций демонстрирует непрерывный прогресс, обусловленный технологическими инновациями и изменениями в социальной структуре. Современные достижения позволяют субъекту коммуникации преодолевать пространственно-временные ограничения и создавать новую реальность, основанную на взаимозависимости и сотрудничестве.

Современная реальность, создает новую картину человеческого бытия, основанного на сложных взаимосвязях, цифровых технологиях и традиционных социальных институтах. Человек находится в центре этой постоянно изменяющейся среды, адаптируясь к новым условиям и формируя собственную стратегию поведения в условиях постоянного потока информации и технических инноваций. Пространство, среда, существующая исключительно в цифровом виде, и воспринимается людьми через компьютеры, гаджеты и интернет-технологии. Мировая система, включает симуляции, онлайн-сообщества и информационные среды, которые существуют независимо от физического мира, но могут оказывать влияние на реальную жизнь пользователей. М. Кастельс по этому поводу писал, «человек живет в условиях новой социальной реальности и оказывается в области особой культуры, которая является виртуальной, так как строится главным образом на виртуальных процессах коммуникаций, управляемых электроникой, таким образом, виртуальность является неотъемлемой частью современной жизни, влияющей на коммуникацию, образование, бизнес и развлечения» [Кастельс, 2004Сторонники данной теории «… стремятся преодолеть современный образ мышления, опирающийся на такие дихотомии, как культура – природа, субъект – объект или человеческие факторы – не человеческие факторы, поскольку эти дихотомии не способны объяснить сложный и гибридный характер реальности» [Мозалевская, 2022, с. 68]. Информация и знания превращаются в основные продукты производства, потребления и управления.

Возникает достаточно высокая вероятность манипуляции человеком посредством искусственного интеллекта. Такая вероятность зависит от множества факторов, включая уровень развития технологий, цели манипулятора, осведомленность субъекта и меры защиты, принимаемые обществом и отдельными людьми. Так, в частности, общество, в котором отсутствует критическое мышление и грамотность в области информационных технологий, становится более восприимчивым к манипуляциям. Недостаточная информированность субъекта о рисках, связанных с использованием искусственного интеллекта, способствует распространению дезинформации. Для снижения риска манипуляции важно учитывать в системе образования цифровые компетенции среди учащихся, внедряя системы проверки достоверности получаемой информации. Совершенствуя учебные программы с использованием нейросетей, разрабатываются эффективные механизмы защиты от манипуляций. Риски манипулирования можно существенно снизить не только путем повышения уровня цифровой грамотности и внедрения защитных мер, но и активного обсуждения этических аспектов использования этих технологий. Важно помнить, что ответственность за предотвращение манипуляций лежит не только на разработчиках и регуляторах, но и на каждом отдельном пользователе интернета.

Искусственный интеллект, активно внедряется в области образования, способствуя повышению эффективности и доступности образовательных процессов, что открывает новые возможности для повышения качества обучения, индивидуализации подходов и автоматизации рутинных процессов. Развивая новые формы коммуникации, искусственный интеллект позволяет создавать интерактивные образовательные среды, персонализированное обучение и новые формы обратной связи, повышая вовлеченность обучающихся, что в свою очередь качественно изменяет усвоение изучаемых предметов. Однако важно учитывать этические аспекты и обеспечить прозрачность использования технологий, чтобы избежать злоупотреблений и несправедливого отношения к учащимся. Возникают серьезные этические вопросы относительно конфиденциальности данных студентов, прозрачности алгоритмов принятия решений и ответственности за возможные ошибки системы.

Меняющийся учебный процесс под влиянием технологий, среди которых особую роль играет искусственный интеллект (ИИ) приводит к тому, что границы между реальными событиями и виртуальными конструкциями становятся всё более размытыми. Вопрос о роли искусственного интеллекта в создании реальности или иллюзии реальности является актуальным и многогранным, требующим комплексного подхода, учитывающего технические, этические и социальные аспекты.

Необходимость разработки соответствующих мер регулирования и повышения уровня осведомленности учащихся, делает этот вопрос предметом пристального внимания исследователей, педагогов и представителей научного сообщества. Исследование влияния искусственного интеллекта на представления о реальности, проведённое путём взаимодействия с учащимися и анализа научных публикаций, свидетельствует о значимой роли ИИ в формировании восприятия реальности или её иллюзии. Это актуально как в рамках преподавания гуманитарных наук, определяющего профессиональный профиль будущих специалистов, так и в обыденной жизни любого человека. Данная ситуация затрагивает фундаментальную проблему восприятия мира и формирования мировоззрения, будущих специалистов особенно в эпоху технологического прогресса и широкого распространения информационных технологий.

Искусственный интеллект представляет собой совокупность технологий, позволяющих

пользователям компьютера решать задачи, традиционно требующие интеллектуального подхода. В связи с этим среди ключевых направлений развития искусственного интеллекта (ИИ) выделяются «машинное обучение», «нейронные сети», «генеративные модели», позволяющие обрабатывать разнообразные и постоянно растущие потоки информации, которые слишком велики, чтобы их можно было легко обрабатывать обычным способом (Big Data), а также выявлять закономерности и формировать ответы на запросы пользователей.

Создаваемая реальность в системе гуманитарного образования, предполагает активное участие искусственного интеллекта в процессах, которые формируют восприятие окружающего мира. Наглядным примером присутствия, являются образовательные технологии, основанные на (ИИ), в частности персонализированные учебные планы и адаптивные системы обучения. Данные технологии, позволяют студентам получать знания, адаптированные к их индивидуальным потребностям и интересам, способствующие формировать реальный образа мира. Таким образом, ИИ оказывает значительное влияние на формирование представлений о реальности. Некоторые современные образовательные инструменты на основе ИИ предлагают студентам адаптивные задания и мгновенную обратную связь. Студент получает персонализированные рекомендации, подсказки и оценки своей работы, что усиливает чувство реальной вовлеченности и поддержки. Современные чат-боты и виртуальные ассистенты способны поддерживать диалог, учитывая контекст предыдущих сообщений, адаптируясь к стилю речи студента и даже проявляя признаки глубокого вчувствования (эмпатия). Это создает ощущение живого собеседника, способного понимать и реагировать адекватно ситуации, что создает предпосылки появления иллюзорной реальности. То есть иллюзия реальности среди студентов, возникающая благодаря искусственному интеллекту (ИИ), формируется вследствие ряда факторов, которые делают взаимодействие с такими системами похожими на общение с живым человеком или создают впечатление реалистичности процесса познания.

Термином «иллюзия реальности» принято называть ситуацию, когда созданная искусственно картина воспринимается как настоящая, то есть возникает в тех случаях, когда технологии ИИ начинают замещать реальные объекты и явления виртуальными образами. Примером являются «дипфейки» – синтезированные изображения и видеоролики, созданные с помощью ИИ и выглядят настолько естественно, что их трудно отличить от оригиналов. Используемые технологии в обучении и профессиональной подготовке, позволяя пользователям погружаться в виртуальные пространства, которые воспринимаются как реальные, вызывают серьёзные социальные последствия, то есть, такая иллюзорность может привести к дезориентации и искаженному восприятию реального мира.

Возникает закономерный философский и технологический вопрос, который затрагивает природу творчества, оригинальности и влияния технологий на нашу жизнь. Ответ на этот вопрос находится в плоскости точки зрения и содержания искусственного интеллекта, который одновременно создает новую реальность и воспроизводит существующую.

Участникам образовательного процесса, необходимо осознавать, что технологии – это инструмент, который мы используем для достижения заявленных целей и ответственность за их использование несет субъект.

Анализ влияния искусственного интеллекта на восприятие реальности, показал возникшую проблему нейросетей и «иллюзии правды». Появление «генеративных моделей», способных создавать убедительную ошибочную текстовую информацию или вымышленные результаты, которые воспринимаются субъектами как реальные факты. Подобные явления приводят к снижению критического мышления и росту числа случаев принятия ложной информации за

истину.

Противостоять ложным утверждениям можно с помощью логического мышления, в частности, закона исключённого третьего [Асмус, 1947]. Концепция двойного отрицания, применяемого в логике для установления истины может применяться и в контексте «иллюзии правды» в искусственном интеллекте, однако ситуация выглядит сложнее и требует детального анализа. Эффект иллюзорной правдивости (иллюзия правды), возникает тогда, когда повторение утверждения заставляет воспринимать его как истинное, даже если оно изначально было ложно. Этот феномен хорошо изучен в психологии когнитивных искажений и имеет отношение к тому, как люди воспринимают информацию [Канеман, 2011].

Субъекты склонны доверять утверждениям больше, если они звучат знакомо или многократно повторяются. Например, если субъекту постоянно повторять одну и ту же ложную информацию, вероятность её принятия как истинной значительно возрастает. Следовательно, если взять такую ситуацию, в которой двойное отрицание помогает избежать ошибок восприятия, то если ложное утверждение многократно повторяется, применение двойного отрицания позволяет дистанцироваться от поверхностного доверия и критически оценить утверждение ещё раз. По сути, второе отрицание возвращает ситуацию к истине. Тем не менее, сама иллюзия правды связана именно с восприятием людьми повторяемого утверждения, а не с формальной логикой двойного отрицания. Таким образом, применение двойного отрицания скорее инструментальное средство анализа аргументов, а не механизм преодоления психологического эффекта.

Искусственный интеллект, использующий методы машинного обучения, также подвержен «иллюзиям правды». Алгоритмы способны укреплять веру в ложные высказывания, если обучение проходит на большом количестве однотипных данных, содержащих подобные ошибочные суждения. Это особенно актуально в ситуациях предвзятых выборок или поверхностной проверки точных данных. Таким образом, если двойное отрицание полезно для формальных рассуждений, оно лишь частично решает проблему «иллюзии правды». Для работы с подобными явлениями требуются дополнительные меры, такие как проверка источников данных, улучшение методов обработки естественного языка и внедрение алгоритмов, снижающих влияние частоты встречаемости ложных фактов.

Коммуникация выполняет ключевую роль в гуманитарном образовании, однако часто её значение остаётся недооценённым, так как обучение коммуникационным навыкам способствует развитию способности анализировать и интерпретировать информацию. Умение вести диалог помогает студентам лучше понимать разные точки зрения, развивает способность аргументированно выражать своё мнение и формировать умение уважительно относиться к другим мнениям, то есть развивает критическое мышление.

Эффективная коммуникация преподавателя со студентами повышает уровень вовлечённости учащихся в образовательный процесс. Интересные дискуссии, активное обсуждение материалов помогают поддерживать интерес к предмету и способствуют лучшему усвоению материала, переоценивая важность коммуникации в гуманитарном образовании, мы способствуем формированию всесторонне образованных и конкурентоспособных профессионалов, готовых решать комплексные задачи современного мира. «Преподавание гуманитарных дисциплин, предполагает введении студента в ситуацию диалога. В данном контексте учебный диалог целесообразно, утверждают авторы статьи, рассматривать не только как форму и метод обучения, но и как неотъемлемый компонент, внутреннее содержание любой личностно ориентированной технологии, направленной на развитие духовно-нравственного

потенциала личности» [Лямина; Калинникова; Загайнов, 2018, с.2]. В содержательно-теоретическом плане возникающие вопросы, которые отражают двойственную природу человека (как биологического и социального существа), что, собственно, и составляет специфику коммуникационного аспекта проблемы человека.

Одним из важнейших синтетических компонентов современного человеческого мира, без которого невозможно сколько-нибудь серьезное обсуждение проблем современной философии, антропологии, социологии, политологии, культурологии и истории является “архитектурное пространство”. О коммуникации, применительно к архитектуре, говорится в трех значениях: как об особого рода языке, передающем информацию и воздействующем на человека; как о высказывании, существующем и обретающем значение в определенном контексте – в сложившейся на момент его появления архитектурной среде; как о деятельности по созданию пространства коммуникации, в котором разворачивается реальное человеческое общение, то есть дающие представления о многообразии проявлений коммуникативной личности и коммуникативного поведения индивидов вовлеченных в межличностною коммуникацию. «В социуме, – отмечает автор статьи, – мы сталкиваемся с двумя крайностями в отношениях с людьми: диалог и спор, собеседование и противостояние – архитектурное пространство способно внести свои коррективы в поведение. Оно либо провоцирует нас на конфликт, либо, наоборот, подавляет желание вступать в контакт с кем-бы то ни было, либо провоцирует на завязывание отношений располагая друг другу» [Лямина; Калинникова; Загайнов, 2018, с. 144]. Современные образовательные процессы находятся под влиянием быстрых изменений в сфере информационных технологий. Следовательно, для эффективного преодоления возникающих проблем необходима комплексная стратегия, включающая обновление учебных программ, повышение квалификации преподавателей и внедрение новых форматов обучения.

Рассмотрение значения философии в контексте коммуникации и влияния современных технологий, таких как нейросети, представляет собой интересный и важный аспект исследований в области гуманитарного образования.

Философский анализ предполагает рассмотрение проблемных вопросов социальной коммуникации в контексте соотношения и взаимосвязи социокультурной среды и динамики личности, модернизированном на фоне современных достижений науки, в которой философия является незаменимой основой для понимания и оптимизации процессов коммуникации, особенно в условиях активного развития цифровых технологий. Наличие такой среды является обязательным условием формирования и социализации личности, в процессе которой происходит социально-культурная адаптация индивида с динамично развивающейся социокультурной средой. Социально-культурная адаптация определяется способностью личности эффективно взаимодействовать с новым культурным окружением. Коммуникативная динамика личности – термин, который обозначает сложные, изменчивые и малоизученные аспекты интеракций, мотивации, эмоций, поведения индивида, и происходящих изменений в ее структуре под влиянием самых разных внутренних и внешних факторов, в том числе и коммуникативных. В статье М.А. Винокуровой и Н.П. Васильевой утверждается, что «…межкультурная коммуникация – это смысловая и идеально значимая сторона ценностных отношений общения между людьми и социальными группами, принадлежащими к разным культурам. Основной целью является достижение единства, взаимопонимания культурных носителей при сохранении индивидуальности каждого из них» [Винокурова; Васильева, 2019, с. 6]. Трактовка такой формы социокультурной коммуникации, как образовательный процесс, объясняется его сложностью, многоаспектностью и значимостью для человеческой жизни. В

XX веке сформировались научные отрасли, специализирующиеся на исследовании образования. Особой интенсивностью отличается один из этапов образовательного процесса, именуемый «высшим образованием». Вузовскому образованию вменяется в задачу в ходе воспитания и обучения студентов сформировать у них соответствующие знания, навыки, умения. Эффективность этой формы социокультурной коммуникации зависит от продуктивности самой теории коммуникации и теории коммуникативного действия. Социальная и культурная коммуникация – особый вид мотивированной и обусловленной целями активности, направленной на обмен идеями, знаниями, опытом, нормативными ценностными образцами деятельности и поведения, пронизывающими все стороны жизни человека и общества. Существенным аргументом в пользу выстраивания высшего образования по канонам коммуникативного процесса является то обстоятельство, что коммуникативная компонента выполняет заметную роль в ряде современных профессий. Это, прежде всего, способность работать с людьми. В деловом профессиональном мире особо ценятся умения: слушать, говорить, убеждать, работать с разного рода информацией, проводить переговоры, координировать свои действия с действиями партнеров, работать в команде, в преподавательской среде, то есть профессиональная коммуникация в целом представляет собой совокупность теории коммуникации, риторики, этики, навыков технического письма, а также практики и социальной ответственности.

В настоящее время важное место в иерархии приоритетов политических и философских исследований занимают проблемы коммуникативного взаимодействия в социально-политической сфере. Информационно-коммуникативные ресурсы политической власти наращивают свой потенциал в мире высоких технологий, средств массовой коммуникации, всеобщего доступа к информации. Вместе с актуализацией информационно-коммуникативных ресурсов власти, все большее значение приобретает информационно-коммуникативная подсистема политической системы общества. Проблема коммуникации, как раздел учебных курсов философии, основ российской государственности, социологии, истории и других, более частных наук и дисциплин, широко представлена в учебной литературе; также популярна она и в научной литературе [Основы российской государственности, 2023]. Коммуникативные действия не просто наполняют человеческую жизнедеятельность, они выступают в качестве своеобразного стержня, каркаса жизненного мира человека. Необходимо систематизировать знания в области социально-политической коммуникации. Кроме того, существует потребность определения фундаментальных понятий и категорий как в рамках теорий политической и социальной коммуникации, так и для всех её сегментов. Философия способствует пониманию воздействия современных технологий на наше мышление и поведение, в котором межкультурная коммуникация способствует развитию диалога и сохранению культурной идентичности. Высшее образование должно адаптироваться к современным условиям, интегрируя новые подходы к обучению и профессиональной подготовке, в которой политико-философская дискуссия будет направлена на понимание и управление информационными ресурсами власти в цифровую эпоху. Следовательно, область исследований открывает широкие перспективы для дальнейших научных изысканий и практических применений в образовательной практике и общественных науках.

Социальная коммуникация является влиятельным социальным институтом всей человеческой истории. Процессы изменения определяются условиями коммуникативных степенью развития коммуникативных технологий. В XXI веке появляются инструменты искусственного интеллекта (ИИ). Е.С. Милинчук в своей статье, утверждает, «что социальные

сети изначально были созданы с целью виртуального взаимодействия людей, и поскольку все пользователи равны по статусу, то общение становится более открытым и непринуждённым [Милинчук, 2021, с. 6]. Эти факторы изменили жизнь миллионов людей. Инструменты искусственного интеллекта находят применение в самых разных областях, от медицины и финансов до искусства и развлечений. Искусственный интеллект продолжает развиваться, открывая новые возможности и бросая новые вызовы обществу. Особенно важным становится его применение в гуманитарных науках, поскольку именно здесь возникают уникальные вызовы и возможности. Современные тенденции показывают, что ИИ способен значительно улучшить качество и эффективность обучения, однако его внедрение сопряжено с рядом сложностей и рисков.

Преподаватели проходящие курсы повышения квалификации, включают изучение основ искусственного интеллекта и методов интеграции современных технологий в учебный процесс. Автоматизация рутинных процессов, использование ИИ освобождает их от механической работы (оценивание тестов, ведение статистики успеваемости), позволяя больше внимания уделять творческим аспектам педагогики. Современные технологии в целом позволяют проводить глубокий анализ учебных достижений студентов, выявляя индивидуальные особенности восприятия материала и предлагая адаптивные стратегии обучения.

Нейронные сети способствуют анализировать эффективность методик преподавания гуманитарных предметов в образовательной среде. «Основной эффект технологий коммуникации … заключается в переносе роли функции инструмента на конечную цель: не коммуникация существует для человека, а человек для коммуникации» [Балтовский, 2024, с. 245]. Таким образом, если искусственный интеллект – это широкая область исследований, направленная на создание интеллектуальных машин, способных выполнять задачи, традиционно требующие человеческого интеллекта, то нейронные сети – это одно из направлений развития искусственного интеллекта, позволяющее создавать мощные модели для анализа и обработки больших объемов данных. Нейронные сети – это алгоритмы машинного обучения, вдохновленные работой человеческого мозга. Они состоят из слоев искусственных нейронов, связанных между собой весовыми коэффициентами. Во время обучения нейронные сети настраиваются таким образом, чтобы оптимизировать решение конкретной задачи, будь то распознавание образов, обработка естественного языка или принятие решений, так, в частности, нейронные сети обеспечивают высокую точность преобразования речи в текст и обратно, позволяя студентам более эффективно конспектировать лекции. Появление голосовых помощников, способные понимать естественный язык и отвечать на запросы пользователей оказались позитивным средством в системе инклюзивного образования. Примером является Siri, Alexa и Google Assistant, голосовые помощники, которые становятся полезными инструментами для улучшения образовательных процессов, повышая эффективность обучения. Их внедрение в учебный процесс открывает новые возможности для педагогов и студентов, способствуя достижению лучших результатов. Нейронные сети позволяют распознавать речь с высокой точностью, обрабатывая диалектные особенности, акценты коммуникативной среды. Использование нейронных сетей помогает выявлять слабые места в учебном процессе и улучшать методику преподавания, так, в частности, анализируя данные о взаимодействии студентов с учебными материалами, можно определить наиболее эффективные методы подачи информации. Современные образовательные платформы используют нейронные сети для автоматической проверки заданий, тестов и эссе, данный аспект позволяет преподавателям сосредоточиться на более важных процессах педагогической деятельности, таких как развитие

критического мышления и творческих способностей студентов. Искусственный интеллект и, в частности, нейронные сети играют ключевую роль в современных коммуникационных технологиях, обладая способностью эффективно обрабатывать большие объёмы данных, создают возможность выявлять скрытые закономерности и адаптироваться к новым условиям существования человека как активного участника своего жизненного пути. Революционизируя сферу коммуникаций, открывают новые перспективы для технологического прогресса, создавая предпосылки для формирования мира, характеризующегося высоким уровнем взаимосвязанности и доступности информации. Всё это способствует развитию гуманитарного подхода к образованию и дальнейшему совершенствованию человеческого потенциала.

Заключение

Таким образом, современный образовательный процесс претерпевает значительные изменения благодаря развитию технологий, особенно в области искусственного интеллекта (ИИ). Интеллектуальные системы, основанные на ИИ, могут значительно повысить качество коммуникационных процессов в обучении. Например, чат-боты и виртуальные ассистенты способны моделировать диалоговые ситуации, позволяя студентам практиковать общение на иностранном языке или развивать навыки публичного выступления. Такие технологии также помогают создавать персонализированные учебные программы, адаптированные к индивидуальным потребностям каждого студента. Возможности искусственного интеллекта в гуманитарном образовании достаточно велики, так как обладает огромным потенциалом для трансформации гуманитарного образования, которое традиционно фокусируется на развитии коммуникативных навыков, критического мышления и способности анализировать культурные контексты. Интеграция ИИ в этом процессе открывает новые возможности для улучшения качества образования, повышения эффективности коммуникации и формирования новых подходов к обучению.

Коммуникация, являясь ключевым элементом гуманитарного образования включает в себя не только передачу информации, но и развитие навыков аргументации, анализа текста, понимания культурных различий и межкультурного взаимодействия. В условиях глобализации способность эффективно общаться становится важнейшим фактором успеха в профессиональной и личной сферах.

Библиография

1. Асмус, В. Ф. Логика / В. Ф. Асмус. – Москва : ОГИЗ, Государственное издательство политической литературы, 1947. – С. 19.
2. Балтовский, Л. В. Теоретические и методологические аспекты функционирования политической коммуникации в образовательном процессе / Л. В. Балтовский // КЛИО. Ежемесячный журнал для учёных. – 2024. – № 2 (206). – С. 245.
3. Винокурова, М. А. Роль межкультурной коммуникации в системе высшего образования / М. А. Винокурова, Н. П. Васильева // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2019. – № 4.
4. Канеман, Д. Думай медленно, решай быстро / Д. Канеман. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2011.
5. Кастельс, М. Галактика Интернет: размышление об интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс ; пер. с англ. А. Матвеева под ред. В. Харитонова. – Екатеринбург : У-Фактория : Изд-во Гуманит. ун-та, 2004. – 327 с.
6. Лямина, О. Н. Коммуникативный аспект развития познавательной активности студентов вуза / О. Н. Лямина, Н. Я. Калинникова, С. А. Загайнов // Мир науки. – 2018. – № 3, Т. 6.
7. Милинчук, Е. С. Социальные сети как инструмент коммуникации в образовательной среде / Е. С. Милинчук // Образование в современном мире : сборник научных статей / под ред. Ю. Г. Голуб. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2021. – Вып. 16. – 148 с.

8. Мозалевская, Д. А. Акторно-сетевая теория как методология современных социальных исследований / Д. А. Мозалевская // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2022. – № 3. – С. 67–75.
9. Основы российской государственности : учебно-методический комплекс по дисциплине образовательных организаций высшего образования / В. М. Марасанова, В. Э. Багдасарян, Ю. Ю. Иерусалимский, Л. Г. Титова, С. А. Кудрина. – Москва : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2023.
10. Чапля, Т. В. Влияние архитектурного пространства на коммуникативные практики участников образовательного процесса / Т. В. Чапля // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 2.

Communication and Artificial Intelligence in the System of the Humanitarian Educational Process

Leonid V. Baltovskii

Doctor of Politics, Associate Professor,
Professor of the Department of History and Philosophy,
Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering,
190005, 4, 2-ya Krasnoarmeyskaya str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: leonid.baltovsky@gmail.com

Anastasiya P. Smirnova

PhD in Philosophy, Associate Professor,
Department of History and Philosophy,
Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering,
190005, 4, 2-ya Krasnoarmeyskaya str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: asmirnova78@gmail.com

Abstract

This article is devoted to the study of theoretical problems of communication in relation to the modern world as a whole and Russian society in particular, as well as to the concretization and adaptation of applied aspects of communication in the educational process with the use of artificial intelligence in teaching humanitarian subjects.

For citation

Baltovskii L.V., Smirnova A.P. (2026) Kommunikatsiya i iskusstvennyy intellekt v sisteme gumanitarnogo obrazovatel'nogo protsessa [Communication and Artificial Intelligence in the System of the Humanitarian Educational Process]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 235-245. DOI: 10.34670/AR.2026.86.37.023

Keywords

Communication, artificial intelligence, neural networks, humanitarian education, Internet technologies, social culture, educational process, digital competencies.

References

1. Asmus, V. F. (1947). Logika [Logic]. OGIZ, Gosudarstvennoe Izdatelstvo Politicheskoy Literatury.
2. Baltovsky, L. V. (2024). Teoreticheskie i metodologicheskie aspekty funktsionirovaniya politicheskoy kommunikatsii v obrazovatelnom protsesse [Theoretical and methodological aspects of the functioning of political communication in the educational process]. KLIO. Ezhemesyachny Zhurnal dlya Uchenykh, (2(206)), 245.
3. Chaplia, T. V. (2019). Vliyanie arkhitekturnogo prostranstva na kommunikativnye praktiki uchastnikov obrazovatelnogo protsessa [The influence of architectural space on the communicative practices of participants in the educational process]. Sibirskiy Pedagogicheskiy Zhurnal, (2).
4. Kaneman, D. (2011). Dumay medlenno, reshay bystro [Thinking, fast and slow]. Mann, Ivanov i Ferber.
5. Kastels, M. (2004). Galaktika Internet: razmyshlenie ob internete, biznese i obshchestve [The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, business and society]. U-Faktoriya.
6. Lyamina, O. N., Kalinnikova, N. Ya., & Zagaynov, S. A. (2018). Kommunikativny aspekt razvitiya poznavatelnoy aktivnosti studentov vuza [The communicative aspect of developing cognitive activity of university students]. Mir Nauki, 6(3).
7. Milinchuk, E. S. (2021). Sotsialnye seti kak instrument kommunikatsii v obrazovatelnoy srede [Social networks as a communication tool in the educational environment]. In Yu. G. Golub (Ed.), Obrazovanie v sovremennom mire [Education in the modern world] (Vol. 16). Izd-vo Sarat. un-ta.
8. Mozalevskaya, D. A. (2022). Aktorno-setevaya teoriya kak metodologiya sovremennykh sotsialnykh issledovaniy [Actor-network theory as a methodology of modern social research]. Zhurnal Belorusskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Filosofiya. Psikhologiya, (3), 67–75.
9. Osnovy rossiyskoy gosudarstvennosti: uchebno-metodicheskiy kompleks po distsipline obrazovatelnykh organizatsiy vysshego obrazovaniya [Fundamentals of Russian statehood: Educational and methodological complex for the discipline of higher education institutions]. (2023). Izdatelskiy Dom "Delo" RANKhiGS.
10. Vinokurova, M. A., & Vasilyeva, N. P. (2019). Rol mezhkulturnoy kommunikatsii v sisteme vysshego obrazovaniya [The role of intercultural communication in the higher education system]. Mir Nauki. Sotsiologiya, Filologiya, Kulturologiya, (4).

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.953+378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.95.98.024**

Теоретические и эмпирические аспекты изучения любопытства как психологического феномена

Владимирский Константин Петрович

Аспирант,
Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Российская Федерация,
Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7–9;
e-mail: st110203@student.spbu.ru

Наследов Андрей Дмитриевич

Кандидат психологических наук, доцент,
кафедра педагогики и педагогической психологии,
Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Российская Федерация,
Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7–9;
e-mail: a.nasledov@spbu.ru

Аннотация

В статье представлен теоретический обзор истории изучения любопытства как психологического феномена в отечественной и зарубежной науке. Рассматривается эволюция взглядов на структуру любопытства — от классических концепций до современных многомерных подходов. Уделено внимание разграничению эпистемологического и перцептивного любопытства, а также его проявлениям в виде чувства интереса и чувства депривации. Систематизированы основные психометрические инструменты измерения любопытства и подробно проанализирована пятифакторная модель Т. Кашдана (5DC/5DCR).

Для цитирования в научных исследованиях

Владимирский К.П., Наследов А.Д. Теоретические и эмпирические аспекты изучения любопытства как психологического феномена // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 246-256. DOI: 10.34670/AR.2026.95.98.024

Ключевые слова

Любопытство, любознательность, эпистемологическое любопытство, пятифакторная модель любопытства, психометрические инструменты, чувство интереса, чувство депривации.

Введение

Начиная с середины 2010-х годов в педагогической и когнитивной психологии наблюдается выраженный рост интереса к феномену любопытства, что отражено в ряде систематических обзоров и метаанализов [Grossnickle, 2016; Kidd; Hayden, 2015; Murayama, 2022]. Исследования рассматривают связь любопытства с академическими результатами студентов, субъективным благополучием работников, интеллектуальным развитием детей и многим другим. Это подчеркивает значимость изучения любопытства отечественной психологией. Цель данной статьи — рассмотреть историю изучения феномена в отечественной и зарубежной науке.

История изучения

Любопытство – многогранный феномен, к которому обращаются в исследованиях самой разной направленности. Любопытство, обобщенно, можно определить как стремление к знаниям и сенсорному опыту, которое порождает исследовательское поведение, представляет собой один из самых фундаментальных и всепроникающих аспектов человечества [Berlyne, 1966].

Часто любопытству отводится важная роль в развитии человека. Любопытство иногда признается мотивом, который влияет на поведение человека как положительным, так и отрицательным образом на всех этапах жизненного цикла. Оно было определено как движущая сила в развитии ребенка и как один из важнейших стимулов к получению образования.

Британский психолог Дей [Day, 1982] выделял следующие признаки любопытного поведения. Ребенок любопытен, если он:

1. Проявляет интерес к новым сложным объектам и событиям в его окружении.

2. Положительно реагирует на новые, странные, несочетаемые или загадочные элементы в своем окружении, двигаясь к ним, исследуя их, манипулируя ими, задавая вопросы о них.

3. Настойчиво изучает и взаимодействует со стимулами, чтобы узнать о них больше.

Похожую оценку дает С.Л. Рубинштейн, в вопросе интеллектуального развития детей отмечал: «… интеллектуальная деятельность характеризуется не только своеобразными механизмами, но и специфической мотивацией. Она выступает в виде любопытства, любознательности, специфической познавательной формы интереса к окружающему». Также: «…этот интерес, любознательность, любопытство являются потребностью, которая возникает в процессе деятельности, расчленяющей и изменяющей окружающие предметы. Интерес, сначала проявляющийся в стремлении манипулировать вещами, именно этим манипулированием или, точнее, теми изменениями, которые оно производит в вещах, вероятно, первично главным образом и порождается» [Рубинштейн, 2009, с. 116].

Интерес к изучению любопытства уходит далеко вглубь истории. К.Д. Ушинский, в работе «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Том 2», вышедшей в 1869. отмечал, что: «любопытство свойственно душе человека: это невольное стремление ее к той сфере, где она думает найти для себя деятельность» [Ушинский, 1950, с. 544]. В отечественной литературе встречается разделение на любопытство и любознательность: «любопытство может выработаться в любознательность и может остаться только любопытством», при этом любознательность, обычно, признается более конструктивной: «Сначала человек только любопытен; но когда в душе его завяжется самостоятельная работа, а вследствие того и самостоятельные интересы, то он перестает уже быть любопытным ко всему

безразлично, но только к тому, что может быть в какой-либо связи с его душевными интересами. Если же человек в зрелом возрасте остается жадно любопытным ко всему безразлично, то это верный признак душевной пустоты. Дети вообще любопытны, хотя и в разной степени, что зависит уже от причин, изложенных выше, и это, конечно, драгоценное качество их души» (там же).

В целом, в отечественном научном дискурсе, любопытство рассматривается, как неоднозначный феномен, с точки зрения его влияния на познавательную активность. Любопытство может восприниматься как позитивное явление, отражающее интерес человека к окружающему миру. С другой стороны, напротив, характеризовать неконструктивную, ненаправленную познавательную активность «любопытство в виде жадного желания все видеть и слышать может стать пустым» [Посохова, 2023, с. 205]. При этом любознательность имеет позитивную коннотацию, являясь развитием любопытства, ее более конструктивной формой. «Любознательность возможна только тогда, когда начнется самостоятельная работа души и появятся самостоятельные интересы» (там же). «Любопытство … сосредотачивает умственную деятельность на определенной области и перерастает в любознательность» [Меньшикова, 2009].

В западных исследованиях также встречалось критическое отношение к любопытству. Любопытство даже рассматривалось как аномалия поведения, с той точки зрения, что интерес к новой информации должен основываться на содержании информации, а не на простой ее доступности для исследования [Loewenstein, 1994].

Как мы увидим далее, в современных исследованиях любопытство чаще всего связано с относительно направленной познавательной активностью. Однако при дальнейшем рассмотрении вопроса мы будем использовать термин «любопытство», в том числе при использовании англоязычного термина «curiosity», перевод которого как «любознательность» также возможен. Такой выбор сделан потому, что актуальная проблематизация любопытства все же не определяет его как исключительно позитивный феномен. Любопытство может влиять, например, на импульсивное принятие решений или провоцировать негативные эмоциональные переживания [Kashdan et al, 2013]. Поэтому мы остановимся на термине «любопытство», чтобы подчеркнуть многогранность рассматриваемого явления.

Можно выделить 2 большие волны интереса [Loewenstein, 1994] к изучению любопытства. Эти волны различаются друг от друга не только по времени, но и фокусом на разных проблемах.

В первой волне, которая достигла своего пика в начале 1960-х годов, можно выделить два основных вопроса. Первым был вопрос о причинах любопытства. Психологи, представляющие различные научные школы, рассуждали о причинах любопытства и давали ответ с точки зрения их собственных, ранее существовавших теоретических оснований.

Вторым был поставлен вопрос о том, почему люди добровольно ищут ситуации, которые, как они предполагают, вызовут у них любопытство, например, как объяснить тягу к мистике и приключениям.

Вторая волна исследований любопытства началась в середине 1970-х годов. Она была сосредоточена почти исключительно на проблеме измерения любопытства, которую мы рассмотрим подробнее.

Измерение любопытства

В рамках текущей статьи, хотелось бы рассмотреть опыт эмпирических исследований любопытства с целью определения того, как можно операционализировать любопытство и

поиска психометрических инструментов изучения любопытства. На данный момент, можно выделить несколько основных вопросов, относительно которых выстраиваются исследования любопытства.

Очень важным вопросом является рассмотрение любопытства как многофакторного явления (multidimensional). В 1890 году У. Джемс выделил две разновидности любопытства. Первый, не названный тип, характеризовался «восприимчивостью к возбуждению и раздражению от одной лишь новизны любой подвижной части окружающей среды». Второй тип получил название «научное любопытство» (scientific curiosity), которое, в отличие от первого, направлено на интерес к новой информации по какому-то сложному, интересующему человека вопросу [James, 1918, с. 290].

В дальнейшем эта тема получила продолжение в работах Дэниела Берлайна. Он выделил «эпистемологическое любопытство» (epistemic curiosity, EC), которое, по аналогии с научным любопытством, свойственно только человеку, и «перцептивное любопытство» (perceptual curiosity, PC), которое встречается как у животных, так и у человека [Berlyne et al, 1954]. Перцептивное любопытство близко к той неназванной форме любопытства Джемса. Оно проявляется в реагировании на внешние стимулы с целью поиска новой информации путем визуального или тактильного исследования. Эпистемологическое любопытство, напротив, ближе к научному любопытству или любознательности Ушинского. Оно связано с решением какой-либо актуальной сложной проблемы, которая стимулирует целенаправленный сбор информации об окружающем мире.

На тот момент различие между перцептивным и эпистемологическим любопытством не стало популярным объектом исследований. Однако, начиная с 2000 года, большинство исследований любопытства рассматривают его как эпистемологическое [Wagstaff et al., 2021]. С этой точки зрения, любопытство можно определить как стремление к новой информации и знаниям [Renner, 2006].

В дальнейшем Берлайн выделил две формы познавательной активности в зависимости от объекта познания [Berlyne, 1960, с. 80]. Первая направлена на стимулы, поступающие из одного конкретного источника и предоставляющие информацию об одном конкретном объекте или событии. Этой форме познания соответствует «частное» любопытство (specific curiosity).

На данный момент, можно выделить несколько объектов «частного» любопытства, для изучения которых используются специальные измерительные инструменты: социальное любопытство [Renner, 2006], межличностное любопытство [Litman; Mussel, 2013], любопытство, связанное с работой [Mussel, 2013; Kashdan et al., 2020b], предпринимательское любопытство [Jeraj; Marič, 2013].

Вторая форма познания связана с поиском новой информации ввиду ценности ее самой по себе или для развлечения и избавления от скуки. Такой поиск будет удовлетворен любым стимулом из широкого спектра источников. Этой форме познавательной активности соответствует «обобщенное» любопытство (diversive curiosity). При этом, если обобщенное любопытство рассматривается как эпистемологическое, то оно сохраняет направленность на поиск новой информации по сложным вопросам и не связано с простой реакцией на внешние стимулы, содержащие новизну.

Следующим вопросом, важным для изучения эпистемологического любопытства, является рассмотрение любопытства как чувства интереса (Curiosity as a feeling of interest, EC I-type) или любопытства как чувства депривации (Curiosity as a feeling of deprivation, EC D-type). Любопытство как интерес связано с добавлением новых идей или концепций в свой

интеллектуальный опыт, мотивирует обобщенное (diversive) исследование и включает в себя чувство удовольствия, вызываемое развитием своих интеллектуальных способностей. Любопытство как депривация отражает неудовлетворенное состояние, похожее на потребность, которое стимулирует к конкретному поиску, направленному на решение проблем. Оно связано с постановкой ориентированных на результат целей исследования нового опыта [Litman, 2008].

В целом, любопытство было рассмотрено как два совершенно разных типа реакции на новизну, оба из которых служат для мотивации ее исследования: приятное чувство интереса (EC I-type) и относительно аверсивное чувство неопределенности (EC D-type) [Litman; Jimerson, 2004]. На данный момент, в эмпирических исследованиях любопытство как депривация рассматривается несколько чаще, чем любопытство как интерес [Yow и др., 2022].

Последним важным в рамках данной статьи вопросом является рассмотрение любопытства как состояния (Curiosity as a state) или как личностной особенности (Curiosity as a trait). Любопытство как состояние характеризует любопытство в конкретной ситуации. Любопытство как личностная особенность относится к общей способности или склонности испытывать любопытство [Loewenstein, 1994]. Этот вопрос тесно связан с исследованием индивидуальных различий в проявлении любопытства, в котором остается много неизвестного относительно того, поддается ли любопытство изменению, что и в какой степени влияет на эти изменения [Kashdan и др., 2020a]. Тем не менее большинство доступных измерительных инструментов операционализируют любопытство как личностную особенность [Wagstaff и др., 2020].

Ниже приведена таблица (см. Таблица 1), в которой продемонстрированы наиболее популярные психометрические методики, созданные с 2000 года, расположенные в порядке частоты их использования. В графе «Модель» отражено то, из каких обозначенных ранее предпосылок строится измеряемая модель любопытства. «Обобщенное» любопытство обозначается – «Div», частное любопытство – «S». Эпистемологическое любопытство – «EC», перцептивное любопытство – «PC». Любопытство как чувство интереса – «I вида», любопытство как чувство депривации – «D вида». В последней графе указано то, с какой точки зрения рассматривается любопытство в вопросе индивидуальной изменчивости: как «состояние» или как «личностная особенность».

Таблица 1 – Психометрические методики измерения любопытства (по Wagstaff M. F. et al., 2020; Yow Y. J. et al., 2022)

Название методики	Автор, год издания	Модель	Состояние или личностная особенность
Epistemic Curiosity Scale — (EC I and D types)	J. A. Litman, 2010	Div – EC, I и D вида	Личностная особенность
Curiosity and Exploration Inventory-II (CEI-II)	T. B. Kashdan, 2012	Div – EC, I вида	Личностная особенность
Curiosity and Exploration Inventory (CEI)	T. B. Kashdan и Steger, 2007	Div – EC, I вида	Личностная особенность и состояние
Five-Dimensional Curiosity Scale (5DCR)	T. B. Kashdan, 2018	Div и S – EC, I и D вида	Личностная особенность
Epistemic curiosity—Curiosity as feeling of deprivation (CFD)	J. A. Litman & T. L. Jimerson, 2004	Div – EC, D вида	Личностная особенность
Epistemic curiosity—Curiosity as feeling of interest (EC/D & EC/S)	J. A. Litman & Spielberger, 2003	Div – EC, I вида	Личностная особенность
Five-Dimensional Curiosity Scale Revised (5DCR)	T. B.Kashdan, 2020	Div и S – EC, I и D вида	Личностная особенность

Название методики	Автор, год издания	Модель	Состояние или личностная особенность
Perceptual Curiosity Scale (PC)	R. P.Collins, 2004	PC	Личностная особенность
Social Curiosity Scale (SCS)	B. Renner, 2006	S – EC	Личностная особенность
Interpersonal Curiosity Scale (IPC)	J. A. Litman и M. V. Pezzo, 2007	S – EC	Личностная особенность
Work-Related Curiosity Scale (WCS)	P. Mussel, 2013	S – EC	Личностная особенность
Entrepreneurial curiosity	M. Jeraj и M. Marič, 2013	S – EC	Личностная особенность
M-Workplace Curiosity Scale	T. B. Kashdan 2020	Div и S – EC, I и D вида	Личностная особенность

В отечественных исследованиях можно встретить оценку, что «сегодня любопытство трудно отнести к числу широко изучаемых психологических феноменов» [Посохова, 2023, с. 205]. Тем не менее, удается обнаружить некоторые психометрические инструменты изучения любопытства. Например, «Склонность к любопытству и исследованию» [Елшанский и др., 2016]. Эта методика является русскоязычной адаптацией Curiosity and Exploration Inventory-II (CEI-II) Кашдана. Методика представляет собой последовательность из 10 утверждений, содержащие различные варианты поведения, к которым респондент должен выразить отношение от 1 до 5, в зависимости от того, насколько это утверждение описывает его обычное поведение.

Также было организовано качественное исследование любопытства, в рамках которого предлагалось назвать неограниченное количество признаков понятия «любопытство», ответив на вопрос «Какое оно?». Данное задание позволяло выявить количество и содержание признаков исходного понятия «любопытство». Далее респондентам предлагалось создать метафорическое сравнение для понятия «любопытство», т. е. ответить на вопрос «На что оно похоже?». Метафорическое сравнение позволило получить имплицитное представление о любопытстве в достаточно компактной форме. В результате были выявлены три группы характеристик любопытства: первая касалась истоков любопытства и была связана с его динамическими характеристиками, вторая — с когнитивными характеристиками, определяющими поиск информации и работу с ней, третья — с эмоционально-оценочными характеристиками, определяемыми социальным контекстом познавательной [Аванесян; Башмакова, 2017].

В целом, среди российских публикаций, достаточно часто можно встретить использование адаптированной методики Five-Dimensional Curiosity Scale (5DC) Тода Кашдана [Евзельман, 2023; Евзельман, 2024; Косыч, 2023]. Для нас она также представляет большой интерес. 5-ти факторная модель любопытства, стоящая за методикой Five-Dimensional Curiosity Scale, учитывает как «обобщенную», так и частную форму эпистемологического любопытства, проявляемого и как чувство интереса и как чувство депривации. Рассмотрим ее подробнее.

5-факторная модель любопытства (5DC)

5-факторная модель любопытства (5DC), предложенная американским исследователем Тоддом Кашданом (Todd B. Kashdan), отличается своей многомерностью и комплексностью. Первоначально автор и коллеги определяли любопытство как позитивную эмоционально-мотивационную систему, связанную с распознаванием и поиском нового опыта, самоконтролем

новых и проблемных ситуаций [Kashdan; Rose; Fincham, 2004]. Позже, в обобщенном виде, любопытство определялось как осознание, стремление и желание исследовать новые, неопределенные, сложные и неоднозначные события. Обобщенность этого определения заключается в том, что оно теоретически совпадает с другими психологическими конструктами [Kashdan et al., 2018]. Последним выдвинутым определением стало: «Любопытство — это поиск информации и впечатлений ради них самих через самонаправленное (self-directed) поведение» [Kashdan et al., 2020]. В целом авторы отмечают сложность выдвижения единого определения, обобщающего все рассматриваемые формы проявления любопытства. Тем не менее можно сделать вывод, что любопытство относится исключительно к ситуациям, которые определяются личностью как источники нового опыта и новой информации.

Авторами было выделено 5 шкал, позволяющих характеризовать любопытство [Kashdan et al., 2018], которые позже были пересмотрены в 2020 г. Первые две шкалы связаны с рассмотрением любопытства как чувства интереса и как чувства депривации.

Первая шкала - любопытство как чувство интереса, называется «Удовольствие от новизны» (Joyous Exploration). Она включает позитивные эмоциональные реакции, имеющие место при восприятии нового опыта. Мотивационный компонент проявляется в виде потребности в познании мира как такового, восприятии его «как интригующего». Люди, набирающие высокий балл по этой шкале, открыты для опыта, инициативны и настойчивы в отношении личностного роста, проявляют упорство в поиске возможностей для обучения и развития, а также получают положительные эмоции в процессе взаимодействия с новизной. Это проявление любопытства выступает мотивационным фактором само по себе, что выражается в активном познании без необходимости во внешнем подкреплении. Эта шкала показала высокую положительную взаимосвязь с показателями благополучия, включая счастье, смысл жизни и удовлетворение базовых психологических потребностей в компетентности, автономии и во взаимосвязи с другими людьми. Была обнаружена сильная связь с убеждением, что удовлетворенность жизнью зависит от личностного роста.

Вторая шкала - любопытство как чувство депривации, называется «Чувствительность к депривации» (Deprivation Sensitivity). К ней относится познавательная активность, направленная на компенсацию ощущаемого человеком дефицита в информации. Начало познания сопровождается чувством фрустрации и тревоги, разной степени интенсивности. По мере приближения объема имеющейся информации к желаемому, острота негативных эмоциональных реакций снижается. Люди с высокой чувствительностью к депривации демонстрируют интеллектуальную активность, связанную с размышлениями над абстрактными и сложными концепциями, решением большого спектра различных интеллектуальных задач. Высокая чувствительность к депривации может стимулировать исследовательскую активность и позитивно влиять на личностное развитие. У этой шкалы не обнаружено каких-либо связей с субъективным благополучием или удовлетворённостью базовых психологических потребностей.

Следующие два компонента характеризуют отношение к стрессу в новой ситуации. Любопытство проявляется только в том случае, когда человек осознает свою способность справиться со стрессом, связанным с приобретением нового опыта. Оценке этой способности посвящена шкала «Стрессоустойчивость» (Stress Tolerance). Люди с высокими показателями стрессоустойчивости проявляют готовность к тревоге, сомнениям, замешательству и другим формам дистресса при взаимодействии с новизной, которые часто вызывают мотивационный конфликт, желание избежать новой ситуации. Стрессоустойчивость имеет самые высокие

корреляции с субъективным благополучием: счастьем, смыслом жизни, удовлетворением потребностей в компетентности, автономии и во взаимосвязи с другими людьми, а также положительными эмоциями. Можно выделить важность этого явления в общей структуре любопытства, так как если человек воспринимает ситуацию новизны как стрессовую, осознает свою неспособность справиться с негативными переживаниями в процессе восприятия нового опыта, то любопытство не может проявиться.

Вторая шкала в этой группе характеризует стресс как причину интереса к ситуации – «Поиск острых ощущений» (Thrill Seeking). Для людей, которым свойственно это проявление любопытства, важными составляющими новизны являются риск и острота ощущений, они готовы рисковать физической, социальной и финансовой безопасностью. Такие люди находят удовольствие в том, чтобы быть объектом социального внимания. Они рассматривают гедонизм как основной элемент качества жизни. Из пяти проявлений любопытства склонность к поиску острых ощущений ведет к наиболее негативным последствиям. Люди с высокими показателями по этой шкале могут быть склонны к импульсивному поведению и проявлению агрессии.

Последняя шкала рассматривает частное проявление любопытства и адресуется к желанию получать информацию о других людях – «Социальное любопытство» (Social Curiosity). Люди с выраженным социальным любопытством хотят знать, о чем думают и что делают другие люди, будь то открытые способы, такие как наблюдение и прямые вопросы, или скрытые, такие как подслушивание разговоров или сбор информации «из вторых рук». Социально любопытные люди склонны проявлять поведение, связанное с поиском и распространением сплетен [Renner, 2006].

Социальное любопытство - эффективная стратегия получения информации о социальных нормах, одобряемых формах поведения и санкциях. Этот домен разделен на 2 шкалы - скрытое и явное социальное любопытство. Скрытое социальное любопытство имеет небольшую положительную связь с конформизмом, негативными эмоциями, нетерпимостью и избеганием тревожных состояний. В то время как явное социальное любопытство, напротив, связано с показателями субъективного благополучия и удовлетворённостью базовых психологических потребностей.

Заключение

Любопытство как психологический феномен имеет длительную историю концептуализации и эмпирического изучения. На основе проведенного анализа пятифакторная модель любопытства Т. Кашдана представляется наиболее перспективным теоретико-методологическим конструктом благодаря ее комплексности и многомерному охвату различных проявлений исследовательского поведения. Накопленный массив зарубежных и отечественных данных свидетельствует об актуальности дальнейшей валидизации и психометрической адаптации данного инструментария на русскоязычных выборках.

Библиография

1. Аванесян, М. О. Исследование эксплицитных и имплицитных представлений о любопытстве / М. О. Аванесян, Я. П. Башмакова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2017. – Т. 7, № 3. – С. 235–248.
2. Евзельман, Н. В. Любознательность взрослых в связи с их психологическим благополучием / Н. В. Евзельман, Е. Г. Трошихина // Ананьевские чтения — 2023. Человек в современном мире: потенциалы и перспективы психологии развития : материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 17–20 октября 2023 года. – Москва : Союзкниг : Кириллица, 2023. – С. 83.

3. Елшанский, С. П. Психометрические показатели русскоязычной версии теста «Склонность к любопытству и исследованию» (CEI-II) / С. П. Елшанский [и др.] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 2. – С. 113–117.
4. Косыч, В. Р. Соотношение жизненных ориентиров и психологического благополучия в подростково-юношеском возрасте / В. Р. Косыч // Психологический журнал. – 2023. – Т. 32, № 2. – С. 82–93.
5. Меньшикова, Е. А. О психолого-педагогической природе любопытства и любознательности детей / Е. А. Меньшикова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 88–92.
6. Молчанова, О. Н. Возможные «Я» как предикторы профессионального самоопределения старших подростков / О. Н. Молчанова, Р. Х. Назмутдинова // Психология обучения. – 2019. – № 3. – С. 52–63.
7. Посохова, С. Т. Психология лени / С. Т. Посохова. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 320 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 713 с.
9. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 9. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 614 с.
10. Berlyne, D. E. A theory of human curiosity / D. E. Berlyne [et al.] // British Journal of Psychology. – 1954. – P. 180–191.
11. Berlyne, D. E. Conflict, arousal, and curiosity / D. E. Berlyne. – New York : McGraw-Hill Publishing Company Ltd., 1960. – 350 p.
12. Berlyne, D. E. Curiosity and Exploration: Animals spend much of their time seeking stimuli whose significance raises problems for psychology / D. E. Berlyne // Science. – 1966. – Vol. 153, № 3731. – P. 25–33.
13. Day, H. I. Curiosity and the interested explorer / H. I. Day // Performance & Instruction. – 1982.
14. Grossnickle, E. M. Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts / E. M. Grossnickle // Educational Psychology Review. – 2016. – Vol. 28, № 1. – P. 23–60.
15. James, W. Principles of psychology (Vol. 2) / W. James. – New York : Holt, 1918. – 713 p.
16. Jeraj, M. Relation between entrepreneurial curiosity and entrepreneurial self-efficacy: A multi-country empirical validation / M. Jeraj, M. Marič // Organizacija. – 2013. – Vol. 46, № 6. – P. 264–273.
17. Kashdan, T. B. Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities / T. B. Kashdan [et al.] // Journal of Personality Assessment. – 2004. – Vol. 82, № 3. – P. 291–305.
18. Kashdan, T. B. How are curious people viewed and how do they behave in social situations? From the perspectives of self, friends, parents, and unacquainted observers / T. B. Kashdan [et al.] // Journal of Personality. – 2013. – Vol. 81, № 2. – P. 142–154.
19. Kashdan, T. B. The five-dimensional curiosity scale: Capturing the bandwidth of curiosity and identifying four unique subgroups of curious people / T. B. Kashdan [et al.] // Journal of Research in Personality. – 2018. – Vol. 73. – P. 130–149.
20. Kashdan, T. B. The Five-Dimensional Curiosity Scale Revised (5DCR): Briefer subscales while separating overt and covert social curiosity / T. B. Kashdan [et al.] // Personality and Individual Differences. – 2020a. – Vol. 157. – P. 109836.
21. Kashdan, T. B. Curiosity has comprehensive benefits in the workplace: Developing and validating a multidimensional workplace curiosity scale in United States and German employees / T. B. Kashdan [et al.] // Personality and Individual Differences. – 2020b. – Vol. 155. – P. 109717.
22. Kidd, C. The psychology and neuroscience of curiosity / C. Kidd, B. Y. Hayden // Neuron. – 2015. – Vol. 88, № 3. – P. 449–460.
23. Litman, J. A. Interest and deprivation factors of epistemic curiosity / J. A. Litman // Personality and Individual Differences. – 2008. – Vol. 44, № 7. – P. 1585–1595.
24. Litman, J. A. The measurement of curiosity as a feeling of deprivation / J. A. Litman, T. L. Jimerson // Journal of Personality Assessment. – 2004. – Vol. 82, № 2. – P. 147–157.
25. Litman, J. A. Validity of the interest-and deprivation-type epistemic curiosity model in Germany / J. A. Litman, P. Mussel // Journal of Individual Differences. – 2013.
26. Loewenstein, G. The psychology of curiosity: A review and reinterpretation / G. Loewenstein // Psychological Bulletin. – 1994. – Vol. 116, № 1. – P. 75.
27. Murayama, K. A reward-learning framework of knowledge acquisition: An integrated view of curiosity, interest, and intrinsic-extrinsic motivation / K. Murayama // Nature Reviews Psychology. – 2022. – Vol. 1, № 9. – P. 503–515.
28. Mussel, P. Introducing the construct curiosity for predicting job performance / P. Mussel // Journal of Organizational Behavior. – 2013. – Vol. 34, № 4. – P. 453–472.
29. Renner, B. Curiosity about people: The development of a social curiosity measure in adults / B. Renner // Journal of Personality Assessment. – 2006. – Vol. 87, № 3. – P. 305–316.
30. Wagstaff, M. F. Measures of curiosity: A literature review / M. F. Wagstaff [et al.] // Human Resource Development Quarterly. – 2021. – Vol. 32, № 3. – P. 363–389.

Theoretical and Empirical Aspects of Studying Curiosity as a Psychological Phenomenon

Konstantin P. Vladimirskii

Postgraduate Student,
Saint Petersburg State University,
199034, 7–9, Universitetskaya embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: st110203@student.spbu.ru

Andrei D. Nasledov

PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology,
Saint Petersburg State University,
199034, 7–9, Universitetskaya embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: a.nasledov@spbu.ru

Abstract

The article presents a theoretical review of the history of studying curiosity as a psychological phenomenon in domestic and foreign science. The evolution of views on the structure of curiosity — from classical concepts to modern multidimensional approaches — is examined. Attention is paid to the distinction between epistemological and perceptual curiosity, as well as its manifestations in the form of a feeling of interest and a feeling of deprivation. The main psychometric instruments for measuring curiosity are systematized, and T. Kashdan's five-factor model (5DC/5DCR) is analyzed in detail.

For citation

Vladimirskii K.P., Nasledov A.D. (2026) Teoreticheskie i empiricheskie aspekty izucheniya lyubopytstva kak psikhologicheskogo fenomena [Theoretical and Empirical Aspects of Studying Curiosity as a Psychological Phenomenon]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 246-256. DOI: 10.34670/AR.2026.95.98.024

Keywords

Curiosity, inquisitiveness, epistemological curiosity, five-factor model of curiosity, psychometric instruments, feeling of interest, feeling of deprivation.

References

1. Avanesyan, M. O., & Bashmakova, Y. P. (2017). Issledovanie eksplitsitnykh i implitsitnykh predstavleniy o lyubopytstve [Explicit and implicit representations of curiosity]. Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology, 7(3), 235–248.
2. Berlyne, D. E. (1960). Conflict, arousal, and curiosity. McGraw-Hill.
3. Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and exploration: Animals spend much of their time seeking stimuli whose significance raises problems for psychology. Science, 153(3731), 25–33.
4. Berlyne, D. E., et al. (1954). A theory of human curiosity. British Journal of Psychology, 180–191.
5. Day, H. I. (1982). Curiosity and the interested explorer. Performance & Instruction.

6. Evzelman, N. V., & Troshikhina, E. G. (2023). Lyuboznatelnost vzroslykh v svyazi s ikh psikhologicheskim blagopoluchiem [Adult curiosity in connection with their psychological well-being]. In Ananyevskie chteniya — 2023 [Ananyev Readings — 2023] (p. 83). Soyuzknig, Kirillitsa.
7. Grossnickle, E. M. (2016). Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts. Educational Psychology Review, 28(1), 23–60.
8. James, W. (1918). Principles of psychology (Vol. 2). Holt.
9. Jeraj, M., & Marič, M. (2013). Relation between entrepreneurial curiosity and entrepreneurial self-efficacy: A multi-country empirical validation. Organizacija, 46(6), 264–273.
10. Kashdan, T. B., et al. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. Journal of Personality Assessment, 82(3), 291–305.
11. Kashdan, T. B., et al. (2013). How are curious people viewed and how do they behave in social situations? From the perspectives of self, friends, parents, and unacquainted observers. Journal of Personality, 81(2), 142–154.
12. Kashdan, T. B., et al. (2018). The five-dimensional curiosity scale: Capturing the bandwidth of curiosity and identifying four unique subgroups of curious people. Journal of Research in Personality, 73, 130–149.
13. Kashdan, T. B., et al. (2020a). The Five-Dimensional Curiosity Scale Revised (5DCR): Briefer subscales while separating overt and covert social curiosity. Personality and Individual Differences, 157, 109836.
14. Kashdan, T. B., et al. (2020b). Curiosity has comprehensive benefits in the workplace: Developing and validating a multidimensional workplace curiosity scale in United States and German employees. Personality and Individual Differences, 155, 109717.
15. Kidd, C., & Hayden, B. Y. (2015). The psychology and neuroscience of curiosity. Neuron, 88(3), 449–460.
16. Kosych, V. R. (2023). Sootnoshenie zhiznennykh orientirov i psikhologicheskogo blagopoluchiya v podrostkovo-yunosheskom vozraste [Ratio of life orientations and psychological well-being in adolescence and young adulthood]. Psikhologicheskiy Zhurnal, 32(2), 82–93.
17. Litman, J. A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. Personality and Individual Differences, 44(7), 1585–1595.
18. Litman, J. A., & Jimerson, T. L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling of deprivation. Journal of Personality Assessment, 82(2), 147–157.
19. Litman, J. A., & Mussel, P. (2013). Validity of the interest-and deprivation-type epistemic curiosity model in Germany. Journal of Individual Differences.
20. Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. Psychological Bulletin, 116(1), 75.
21. Menshikova, E. A. (2009). O psikhologo-pedagogicheskoy prirode lyubopytstva i lyuboznatelnosti detey [On the psychological and pedagogical nature of children's curiosity and inquisitiveness]. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, (1), 88–92.
22. Molchanova, O. N., & Nazmutdinova, R. K. (2019). Vozmozhnye "Ya" kak prediktory professionalnogo samoopredeleniya starshikh podrostkov [Possible "Selves" as predictors of professional self-determination of older adolescents]. Psikhologiya Obucheniya, (3), 52–63.
23. Murayama, K. (2022). A reward-learning framework of knowledge acquisition: An integrated view of curiosity, interest, and intrinsic-extrinsic motivation. Nature Reviews Psychology, 1(9), 503–515.
24. Mussel, P. (2013). Introducing the construct curiosity for predicting job performance. Journal of Organizational Behavior, 34(4), 453–472.
25. Posokhova, S. T. (2023). Psikhologiya leni [Psychology of laziness]. Piter.
26. Renner, B. (2006). Curiosity about people: The development of a social curiosity measure in adults. Journal of Personality Assessment, 87(3), 305–316.
27. Rubinshteyn, S. L. (2009). Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Piter.
28. Ushinsky, K. D. (1950). Sobranie sochineniy: v 11 t. T. 9. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii [Collected works: In 11 vols. Vol. 9. Man as a subject of education. An experience of pedagogical anthropology]. Izd-vo APN RSFSR.
29. Wagstaff, M. F., et al. (2021). Measures of curiosity: A literature review. Human Resource Development Quarterly, 32(3), 363–389.
30. Yelshansky, S. P., et al. (2016). Psikhometricheskie pokazateli russkoyazychnoy versii testa "Sklonnost k lyubopytstvu i issledovaniyu" (CEI-II) [Psychometric characteristics of the Russian version of the Curiosity and Exploration Inventory-II (CEI-II)]. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 22(2), 113–117.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.13.20.025**

Зарубежный опыт повышения безопасности поведения подростков на дорогах

Ильюкова Любовь Ивановна

Аспирант кафедры психологии и сопровождения развития ребёнка,
Псковский государственный университет,
180000, Российская Федерация, Псков, пл. Ленина, 2;
e-mail: ilukov2005@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается зарубежный опыт усиления безопасности детей и подростков на дорогах. Отмечается, что во многих странах разработаны действенные, унифицированные системы. Рассматривается опыт европейских стран, в первую очередь Германии, как страны, известной своей пунктуальностью в соблюдении правил и предписаний. Указывается, что часть применяемых решений возможно адаптировать к российским реалиям. Делается вывод, что современная система предупреждения ДТП в России нуждается в совершенствовании, привнесении адаптированного опыта государств, характеризующихся отличными показателями по ДТП.

Для цитирования в научных исследованиях

Ильюкова Л.И. Зарубежный опыт повышения безопасности поведения подростков на дорогах // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 257-264. DOI: 10.34670/AR.2026.13.20.025

Ключевые слова

Германия, подростки, проезжая часть, дорожно-транспортный травматизм, дорожно-транспортное происшествие, велосипед, безопасность дорожного движения, мобильность, рискованное поведение, профилактика ДТП.

Введение

Дорожно-транспортные травмы являются важной проблемой общественного здравоохранения, при этом ежегодно увеличивается число пострадавших [Pant et al., 2020]. ВОЗ продвигает подход «безопасных систем» в области безопасности дорожного движения. Безопасная система — это система, в которой снижается вероятность событий, приводящих к дорожно-транспортным происшествиям со смертельным исходом и тяжелыми травмами, а вред, причиняемый ошибками отдельных участников дорожного движения, минимизируется благодаря коллективным действиям различных секторов общества, работающих вместе. Это указано на официальном сайте Всемирной дорожной ассоциации [World Road Association, 2019].

После объявления в 2011 году десятилетия действий в области безопасности дорожного движения ВОЗ рекомендовала действия по пяти «столпам» безопасности дорожного движения: высокий уровень компетенций у лиц, наделенных полномочиями и обязанностями в сфере управления безопасностью дорожного движения, комфортные дороги, оснащенные необходимыми компонентами для пересечения дорог пешеходами и мобильность, безопасные транспортные средства, адекватные и прислушивающиеся к рекомендациям экспертных организаций участники дорожного движения и наличие эффективной системы реагирования после дорожно-транспортных происшествий.

Этот подход к безопасности дорожного движения в настоящее время получает дальнейшее развитие в рамках подхода к безопасной системе[Welle et al., 2018]. Понимание взглядов тех, кто отвечает за проектирование, строительство, техническое обслуживание и управление дорогами, а также заинтересованных сторон, участвующих в организации дорожного движения и обеспечении безопасности, может улучшить понимание контекста дорожно-транспортных происшествий и предоставить возможности для вмешательств. Это особенно важно в настоящее время в Российской Федерации, где происходит значительное расширение и модернизация дорожной инфраструктуры по всей стране.

Кроме того, быстро растет число зарегистрированных транспортных средств и иных средств передвижения, на которые не ребуется получение водительских прав. Расширение дорожной сети и увеличение количества транспортных средств потенциально могут повысить риск дорожно-транспортных происшествий. Целесообразным является улучшение понимания восприятия, опыта и убеждений специалистов, чья роль позволяет им вносить вклад в повышение безопасности дорожного движения.

Основная часть

В современном обществе постоянно повышается уровень благосостояния, проявляющийся, в том числе, и в увеличении количества транспортных средств, изобретении новых устройств, позволяющих перемещаться и сочетающих транспортную и развлекательную функции. Мобильность означает участие подростков в социальной жизни и экономическом росте, повышении самостоятельности, достижении необходимого места назначения без вовлеченности взрослых в этот процесс. Особенно это важно для молодежи в период отрыва от родительской опеки и налаживания связей со сверстниками [Wronkowski, 2026].

Однако, согласно исследованиям, мобильность имеет значительные негативные последствия; например, Пандей с соавт. утверждают, что ежегодно в дорожно-транспортных

происшествиях во всем мире погибает 400 000 молодых людей в возрасте от 15 до 29 лет [Pandey et al., 2021]. Дорожно-транспортные травмы (ДТТ) являются серьезной проблемой общественного здравоохранения и основной причиной смертности от травм.

К сожалению, цифровизация последних лет привела к активному использованию социальных сетей посредством применения айфонов. В результате многие подростки и взрослые, которые должны служить примером, используют телефоны без отрыва даже при пересечении проезжей части. Как следствие, это повышает вероятность ДТП.

Подростки более уязвимы к автомобильным авариям; согласно ВОЗ, к ним часто относят всех лиц в возрасте от 13 до 19 лет. Подростки зачастую оказываются вовлеченными в ДТП вследствие наличия у них азарта, стремления нарушать правила, противоречить предписаниям официальных структур, склонности к риску, желания покрасоваться перед противоположным полом. Все вышеперечисленное вызывает серьезную обеспокоенность по поводу их безопасности на дорогах. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) сообщает, что автомобильные аварии являются одной из ведущих причин смерти подростков. Эта уязвимость усугубляется недостатком опыта, чувствительностью к давлению сверстников и повышенным рискованным поведением при езде на мотоциклах, что является распространенным явлением.

В Великобритании число детей, погибших или получивших серьезные травмы в результате наезда на пешеходов, достигает пика в первые несколько лет средней школы в связи с тем, что подростки еще не адаптированы, не обладают устойчивыми навыками поведения на дорогах без родителей [Chinn et al., www…]. Помимо отсутствия навыков, им может быть присуща простая растерянность, если ранее они всегда пересекали проезжую часть с родителями, а теперь это приходится делать им самостоятельно. Оптимальным будет отработка родителями с подростками навыка поведения в качестве участника дорожного движения до поступления в школу, в свободное время.

Увеличение численности подростков, получивших травмы в ДТП, коррелирует с возрастанием временного промежутка нахождения вблизи проезжей части, необходимости пересечения дорог, зачастую при отсутствии светофоров [Дорожно-транспортный травматизм, www…]. Также имеет место возрастание интенсивности движения. В последние годы подростки становятся все более мобильными – социум предлагает все большее количество объектов, с которыми подростки могут связать свое свободное время.

Однако достижение данных объектов требует перемещений по городу. Например, в советский период практически в каждом дворе отводились помещения под внеучебную деятельность – кружки, спортивные секции. Все это было в шаговой доступности. В настоящее же время ситуация с размещением досуговых средств и помещений изменилась, также подростки стали более избирательными и готовы затратить время, чтобы оказаться в конкретной секции, у конкретного тренера или педагога.

Возросшая конкуренция привела к тому, что подростки заранее планируют свою карьеру, посещают дополнительные занятия, нередко сама образовательная школа или гимназия расположена далеко от дома, потому что подросток и его родители готовы получить определенные образовательные услуги, способствующие последующей успешной карьере. Таким образом, современные подростки обладают большей свободой перемещений. Предыдущие исследования показали, что подростки чаще путешествуют в одной возрастной группе, чем дети младшего возраста.

Кристи установил, что 54% детей-пешеходов в возрасте 11-16 лет, попавших в аварию, сообщили, что в момент происшествия они были со своими друзьями, что является более высоким процентом, чем у пострадавших младшего возраста. Данная ситуация вызвана тем, что часть более доверчивых и ведомых подростков полагается на более активных, лидирующих, доминирующих в группе подростков. Однако эти доминирующие подростки не в состоянии проконтролировать перемещение по проезжей части всей группы и, не смотря на браваду и внешнюю уверенность, также обладают сходными навыками, аналогичной реакцией. Повышается вероятность отвлечения подростков на обсуждение внутренних тем, перекладывания ответственности на лидера в группе при переходе дороги, оценки скорости приближающегося автомобиля.

Отделом безопасности дорожного движения Министерства транспорта Великобритании разработан проект, являющийся частью исследовательской программы «Развитие ребенка 3» и направленный на определение того, отличаются ли подростки в группах по уровню внимания к безопасности дорожного движения от подростков, находящихся в одиночестве, а также на выявление различий в поведении и причин этих различий. Если менее безопасное поведение наблюдается, когда подростки находятся в группах, информация, полученная в этом исследовании, может быть использована для определения целевой группы населения и формы будущей информационной кампании по безопасности.

Около 70 % несчастных случаев с участием подростков происходит во время ходьбы рядом с проезжей частью или езды на велосипеде, либо других – немоторизированных (а также моторизированных) средствах передвижения в группах. В рамках этой общей картины наблюдаются тонкие и сложные изменения в поведении и активности детей по мере их взросления в подростковом возрасте. Эти изменения приводят к различным взглядам и видам деятельности у мальчиков и девочек разного возраста, что влияет на их поведение, связанное с безопасностью на дорогах. Оценки риска, полученные на основе данных, имеющихся в литературе и в этом исследовании, показывают, что риск выше для девочек в группах, и что дети в возрасте 13-14 лет подвергаются большему риску, чем дети старшего или младшего возраста, находясь в группах.

Индивидуально подростки ведут себя более безопасно, чем в группах, но это, как правило, не приводит к увеличению числа аварий, поскольку поведение группы в целом и, возможно, их видимость для водителей, как правило, смягчают это. Исключением являются мальчики 9-го класса (13-14 лет), которые склонны к более «планированному» рискованному поведению. Возможно, именно эти дети среднего школьного возраста больше всего хотят выглядеть «крутыми» и произвести впечатление на друзей своей бравадой. и которые придерживаются идеи, что «правила безопасности дорожного движения провозглашены для маленьких детей, которые должны быть послушными».

Именно эта группа детей наиболее склонна к поведению, сопряженному с «крайним риском». Кампании по повышению безопасности дорожного движения лучше всего направлять на эту среднюю возрастную группу, особенно на мальчиков, и должны доносить что избегать ненужного риска — это «круто». В других группах менее безопасное индивидуальное поведение, в основном, является результатом распространенных ошибок (невнимательность или неправильная оценка ситуации), а не планового рискованного поведения.

В постепенно трансформирующемся российском обществе, готовом к восприятию

прогрессивных идей, особенно, в том случае, если они несут смысловую нагрузку и улучшают жизнь людей, допустимо продвигать и такие мероприятия, как уход за пострадавшими в ДТП, как это принято в Германии. Такой жесткий и правдивый подход, заставляющий столкнуться лицом к лицу пострадавших в ДТП и тех, кто стал его виновниками, является нелицеприятным,однако крайне действенным и отрезвляющим. В результате, в Германии один из самых высоких уровней дисциплинированности пешеходов и всех участников ДТД. Можно дискутировать на тему, что это достигнуто путем прессинга, бюрократического давления. Однако самой главной ценностью является человеческая жизнь и здоровье. Поэтому принуждение и неотвратимость наказания, порицания в данном случае вполне оправданы.

Распространенным мнением было то, что действия должны предпринимать другие люди, прежде всего участники дорожного движения или те, кто строит и обслуживает дороги. Это согласуется с результатами качественных интервью, проведенных в Иране, которые указывают на то, что несоблюдение правил дорожного движения является важным фактором ДТП, за которым следуют несоблюдение правил дорожного движения, отсутствие надлежащей дорожной инфраструктуры и отсутствие средств безопасности в транспортных средствах. Azami-Aghdash со соавт. [Azami-Aghdash et al., 2019], проведя исследование в Иране, сообщили, что респонденты считали, что отсутствие ответственного органа и отсутствие межсекторальной координации являются основным препятствием для предотвращения травм в результате дорожно-транспортных происшествий.

Обзор и тематический анализ распространенных подходов к безопасности дорожного движения, принятых в разных странах мира, выявили три основных подхода к безопасности дорожного движения. Существует два основных подхода: «традиционный», который описывает дорожно-транспортные травмы (ДТТ) как неизбежные и непредотвратимые, при этом ответственность за ДТТ несут участники дорожного движения; системный подход, принятый во многих странах с высоким уровнем дохода, который рассматривает ДТТ как результат пробелов в системе безопасности дорожного движения; и, наконец, подход «нулевого риска», который признает, что люди совершают ошибки и что дорожная среда должна защищать участников от этих ошибок, приводящих к травмам [Safarpour, Khorasani-Zavareh, Mohammadi, 2020].

В нашем исследовании мы обнаружили, что участники в основном придерживались традиционного подхода; что опасное поведение участников дорожного движения считалось наиболее важным фактором, способствующим ДТТ. Все участники считали, что превышение скорости является одним из основных факторов, способствующих ДТТ, и это согласуется с другими результатами исследований в аналогичных условиях.

Введение законодательства об ограничении скорости, особенно с использованием физических средств снижения скорости, таких как лежачие полицейские, оказалось эффективным. Участники исследования предположили, что опасное поведение участников дорожного движения можно предотвратить с помощью частых и регулярных кампаний по повышению осведомленности о безопасности дорожного движения. Одного лишь образования вряд ли достаточно для решения проблем, а на плохое поведение участников дорожного движения можно повлиять посредством тщательного планирования и проектирования дорог. Планирование дорог, учитывающее топографические особенности местности, инфраструктуру безопасности и адекватные финансовые инвестиции, потенциально может снизить количество аварий, если оно будет скоординировано на всех уровнях федеральной структуры.

Участники также предположили, что погода является фактором ДТП, и признали, что хорошая дорожная инфраструктура может снизить риски, связанные с плохой погодой, что аналогично результатам качественного исследования, проведенного во Вьетнаме, где участники предположили, что неадекватная дорожная инфраструктура является основной причиной ДТП. Участники нашего исследования также считали, что различные виды транспорта должны быть разделены, а также транспортные средства должны быть отделены от пешеходов, например, тротуарами и переходами.

Заключение

Всемирная организация здравоохранения выступает за системный подход к безопасности дорожного движения, который включает разработку политики и строгое соблюдение законов, касающихся использования средств безопасности (таких как шлемы, ремни безопасности и детские удерживающие устройства), запрет на вождение в нетрезвом виде и скоростных ограничений. Участники опроса отмечали, что законодательство и его соблюдение недостаточно строги. Участники сообщали, что вождение без водительского удостоверения и отсутствие надлежащей подготовки по вождению на различных типах дорог и в условиях дорожного движения до получения водительских прав способствуют ДТП. ВОЗ подчеркивает важность стандартизированной и строго применяемой системы выдачи водительских прав.

В качестве решений для повышения безопасности дорожного движения предлагается адекватное законодательство, строгое соблюдение требований и наличие необходимого оборудования для проверки транспортных средств. Реагирование после аварии является вспомогательным компонентом, который помогает минимизировать последствия травм и может повысить выживаемость при травмах или уменьшить долгосрочные последствия.

Библиография

1. Дорожно-транспортный травматизм. URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/road-traffic-injuries.
2. Azami-Aghdash S., Abolghasem Gorji H., Derakhshani N., Sadeghi-Bazargani H. Barriers to and facilitators of road traffic injuries prevention in Iran: A qualitative study // Bulletin of Emergency And Trauma. 2019. Vol. 7 (4). P. 390–398. DOI: 10.29252/beat-070408.
3. Chinn L., Elliott M., Sentinella J., Williams K. Road safety behaviour of adolescent children in groups. Prepared for Road Safety Division, Department for Transport. URL: https://www.trl.co.uk/uploads/trl/documents/TRL599.pdf.
4. Pandey B., Khadka A., Joshi E., Joshi S.K., Parkin J., Pilkington P., et al. Views of professional stakeholders on readiness for a safe road system in Nepal; an exploratory qualitative study // International Journal of Injury Control and Safety Promotion. 2021. Vol. 29 (2). P. 217–225. DOI: 10.1080/17457300.2021.1983845.
5. Pant P.R., Banstola A., Bhatta S., Mytton J.A., Acharya D., Bhattarai S., Bisignano C., Castle C.H.D., Dhungana G.P., Dingels Z.V., Fox J.T., Hamal P.K., Liu Z., Mahotra N.B., Paudel D., Pokhrel K.N., Ranabhat C.L., Roberts N.L.S., Sylte D.O., James S.L. Burden of injuries in Nepal, 1990–2017: Findings from the Global Burden of Disease Study 2017 // Injury Prevention. 2020. Vol. 26 (Supp 1). P. i57–i66. DOI: 10.1136/injuryprev-2019-043309.
6. Safarpour H., Khorasani-Zavareh D., Mohammadi R. The common road safety approaches: A scoping review and thematic analysis // Chinese Journal of Traumatology. 2020. Vol. 23 (2). P. 113–121. DOI: 10.1016/j.cjtee.2020.02.005.
7. Welle B., Sharpin A.B., Adriazola-Steil C., Job S., Shotten M., Bose D., Bhatt A., Alveano S., Obelheiro M., Imamoglu T. Sustainable and safe: A vision and guidance for zero road deaths. World Resources Institute, 2018. URL: https://files.wri.org/d8/s3fs-public/sustainable-safe.pdf.
8. World Road Association [PIARC]. Road safety manual. A guide for practitioners on implementing safe system infrastructure. 2019. URL: https://roadsafety.piarc.org/en/road-safety-management-safe-system-approach/introduction.
9. Wronkowski A. Defining independence in mobility: Youths, affective mobilities and urban space // Mobilities. 2026. P. 1–17. DOI: 10.1080/17450101.2026.2664148.

Foreign Experience in Improving the Safety of Adolescents' Behavior on Roads

Lyubov' I. Il'yukova

Postgraduate Student of the Department
of Psychology and Support of Child Development,
Pskov State University,
180000, 2, Lenina sq., Pskov, Russian Federation;
e-mail: ilukov2005@gmail.com

Abstract

The article examines foreign experience in enhancing the safety of children and adolescents on roads. It is noted that effective, unified systems have been developed in many countries. The experience of European countries, primarily Germany, as a country known for its punctuality in observing rules and regulations, is considered. It is indicated that some of the applied solutions can be adapted to Russian realities. A conclusion is drawn that the modern system of road accident prevention in Russia needs improvement and the introduction of adapted experience from states characterized by excellent road accident indicators.

For citation

Il'yukova L.I. (2026) Zarubezhnyy opyt povysheniya bezopasnosti povedeniya podrostkov na dorogakh [Foreign Experience in Improving the Safety of Adolescents' Behavior on Roads]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 257-264. DOI: 10.34670/AR.2026.13.20.025

Keywords

Germany, adolescents, roadway, road traffic injuries, road traffic accident, bicycle, road safety, mobility, risky behavior, road accident prevention.

References

1. Azami-Aghdash, S., AbolghasemGorji, H., Derakhshani, N., & Sadeghi-Bazargani, H. (2019). Barriers to and facilitators of road traffic injuries prevention in Iran: A qualitative study. *Bulletin of Emergency and Trauma*, 7(4), 390–398. https://doi.org/10.29252/beat-070408
2. Chinn, L., Elliott, M., Sentinella, J., & Williams, K. (n.d.). *Road safety behaviour of adolescent children in groups*. Prepared for Road Safety Division, Department for Transport. https://www.trl.co.uk/uploads/trl/documents/TRL599.pdf
3. Dorozhno-transportnyj travmatizm [Road Traffic Injuries]. (n.d.). World Health Organization. https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/road-traffic-injuries
4. Pandey, B., Khadka, A., Joshi, E., Joshi, S. K., Parkin, J., Pilkington, P., et al. (2021). Views of professional stakeholders on readiness for a safe road system in Nepal; an exploratory qualitative study. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 29(2), 217–225. https://doi.org/10.1080/17457300.2021.1983845
5. Pant, P. R., Banstola, A., Bhatta, S., Mytton, J. A., Acharya, D., Bhattarai, S., Bisignano, C., Castle, C. H. D., Dhungana, G. P., Dingels, Z. V., Fox, J. T., Hamal, P. K., Liu, Z., Mahotra, N. B., Paudel, D., Pokhrel, K. N., Ranabhat, C. L., Roberts, N. L. S., Sylte, D. O., & James, S. L. (2020). Burden of injuries in Nepal, 1990–2017: Findings from the Global Burden of Disease Study 2017. *Injury Prevention*, 26(Supp 1), i57–i66. https://doi.org/10.1136/injuryprev-2019-043309
6. Safarpour, H., Khorasani-Zavareh, D., & Mohammadi, R. (2020). The common road safety approaches: A scoping review and thematic analysis. *Chinese Journal of Traumatology*, 23(2), 113–121. https://doi.org/10.1016/j.cjtee.2020.02.005
7. Welle, B., Sharpin, A. B., Adriazola-Steil, C., Job, S., Shotten, M., Bose, D., Bhatt, A., Alveano, S., Obelheiro, M., &

Imamoglu, T. (2018). *Sustainable and safe: A vision and guidance for zero road deaths*. World Resources Institute. https://files.wri.org/d8/s3fs-public/sustainable-safe.pdf

8. World Road Association [PIARC]. (2019). *Road safety manual. A guide for practitioners on implementing safe system infrastructure*. https://roadsafety.piarc.org/en/road-safety-management-safe-system-approach/introduction
9. Wronkowski, A. (2026) Defining independence in mobility: Youths, affective mobilities and urban space. *Mobilities*, 1–17. https://doi.org/10.1080/17450101.2026.2664148

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.35.88.026**

Оценка взаимозависимости креативности и антисоциального поведения в современном пенитепциарно-психологическом дискурсе

Елагина Анна Сергеевна

Кандидат экономических наук, доцент,
кафедра экономических дисциплин,
Еврейский университет,
127273, Российская Федерация, Москва, ул. Отрадная, 6;
e-mail: yelagina.anna@gmail.com

Новиков Алексей Валерьевич

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;
Член Союза журналистов России (Московское региональное отделение);
главный научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
профессор кафедры уголовного права и правоохранительной деятельности,
Астраханский государственный университет,
414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20-а;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Слабкая Диана Николаевна

Старший научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена критическому анализу гипотезы о существовании категории «творческих узников», постулирующей систематическую связь между креативностью и криминальным поведением. Несмотря на продолжительную историю обсуждения проблемы соотношения креативности и антисоциальности в философском, криминологическом и психологическом дискурсе, её эмпирическое разрешение до настоящего времени остаётся неудовлетворительным. Цель работы заключается в анализе ряда взаимосвязанных проблем, ранее остававшихся на периферии научного обсуждения: концептуальную нагруженность термина «креативность» и проблему её операционализации в пенитенциарных исследованиях; влияние институциональных условий принудительного удержания на когнитивное функционирование, в частности на исполнительные функции, лежащие в основе дивергентного мышления; культурно-историческую специфику проявлений креативности в криминальной среде и её связь с субкультурой мест лишения свободы; нейрокогнитивные корреляты антисоциального

поведения и их потенциальную роль в формировании паттерна, ошибочно интерпретируемого как креативность; статистическую мощность и воспроизводимость существующих исследований, а также связанное с ними публикационное смещение. Последовательное рассмотрение каждой из указанных проблем позволяет уточнить статус гипотезы о «творческих узниках» и сформулировать более общие выводы о природе креативности и её измерении в условиях, существенно отличающихся от тех, в которых создавались и валидизировались стандартизированные психометрические инструменты. Показано, что гипотеза не находит подтверждения в доступных эмпирических данных. Обосновывается вывод о выраженной гетерогенности креативности в пенитенциарной среде, обусловленной взаимодействием типа криминальной специализации, психопатических черт, ценностно-мотивационных профилей, институциональных условий и культурно-специфических норм. Утверждается необходимость перехода от поиска подтверждения или опровержения гипотезы как таковой к разработке более дифференцированных и контекстуально чувствительных моделей креативности, учитывающих специфику криминального поведения. Отдельное внимание уделено проблеме соотношения креативности и интеллекта в пенитенциарных выборках, а также этическим ограничениям, связанным с изучением вредоносной креативности в учреждениях исполнения наказаний.

Для цитирования в научных исследованиях

Елагина А.С., Новиков А.В., Слабкая Д.Н. Оценка взаимозависимости креативности и антисоциального поведения в современном пенитепциарно-психологическом дискурсе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 265-276. DOI: 10.34670/AR.2026.35.88.026

Ключевые слова

Креативность, дивергентное мышление, криминальное поведение, антисоциальное поведение, пенитенциарная психология, психопатические черты, исполнительные функции, нейрокогнитивные корреляты, психометрическая валидность, принудительное удержание, воспроизводимость исследований

Введение

Проблема соотношения креативности и криминального поведения, несмотря на многовековую историю в философском, криминологическом и психологическом дискурсе, до настоящего времени не получила удовлетворительного эмпирического разрешения [Eisenman, 1999; Cropley, Kaufman, Cropley, 2008]. Гипотеза о существовании особой категории «творческих узников» представляет собой частный случай более общей теоретической конструкции, постулирующей систематическую связь между дивергентным мышлением и антисоциальным поведением [Cropley, Kaufman, Cropley, 2008; Perchtold-Stefan et al., 2024]. Критический анализ этой гипотезы, предпринятый в предшествующем изложении, позволил выявить ряд фундаментальных методологических и концептуальных ограничений, ставящих под сомнение её сильную формулировку [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Однако углублённое рассмотрение данного вопроса требует расширения исследовательской оптики и включения в анализ ряда взаимосвязанных проблем, которые до настоящего времени оставались на

периферии научного обсуждения. К их числу относятся: во-первых, проблема концептуальной нагруженности самого термина «креативность» в контексте пенитенциарных исследований и связанная с ней проблема операционализации [Cropley, Cropley, 2009]; во-вторых, проблема влияния институциональных условий принудительного удержания на когнитивное функционирование и, в частности, на те компоненты исполнительных функций, которые лежат в основе дивергентного мышления [Gao et al., 2022]; в-третьих, проблема культурно-исторической специфики проявлений креативности в криминальной среде и её связи с субкультурой мест лишения свободы [Мешкова и др., 2018]. Последовательное рассмотрение каждой из этих проблем позволяет не только уточнить статус гипотезы о «творческих узниках», но и сформулировать более общие выводы о природе креативности и её измерении в условиях, существенно отличающихся от тех, в которых создавались и валидизировались стандартизированные психометрические инструменты [Hao et al., 2016].

Основная часть

Концептуальная нагруженность термина «креативность» заслуживает более детального рассмотрения, поскольку она лежит в основе значительной части методологических затруднений, обнаруживаемых в литературе [Cropley, Cropley, 2009]. Психометрическая традиция рассматривает креативность как совокупность когнитивных способностей, операционализируемых через показатели дивергентного мышления [Haught, 2015]. Однако эта традиция подвергалась систематической критике с момента своего возникновения [Cropley, Cropley, 2009]. Уже в 1970-е годы исследователи указывали на то, что тесты дивергентного мышления измеряют не столько креативность как таковую, сколько способность генерировать большое количество идей в условиях ограниченного времени, что может быть связано с общей когнитивной скоростью, беглостью речи и мотивацией к выполнению задания, а не со специфической способностью к творчеству [Haught, 2015]. Более того, корреляции между показателями дивергентного мышления и реальными творческими достижениями, измеренными посредством экспертных оценок или анализа продуктов деятельности, оказывались умеренными и нестабильными, что ставило под сомнение прогностическую валидность психометрических инструментов [Cropley, Kaufman, Cropley, 2008]. В контексте пенитенциарных исследований эта проблема приобретает дополнительную остроту, поскольку лица, отбывающие наказание, могут демонстрировать высокие показатели беглости в стандартизированных тестах, не проявляя при этом креативности в реальных жизненных ситуациях, и наоборот — демонстрировать неформальную креативность, не улавливаемую тестами [Perchtold-Stefan et al., 2024].

Следует также учитывать, что современные исследования креативности всё более настойчиво указывают на необходимость различения между креативным потенциалом как диспозиционной характеристикой, креативным поведением как наблюдаемым феноменом и креативным достижением как социально признанным результатом [Cropley, Cropley, 2009]. Эта модель предполагает, что связь между потенциальными и актуальными проявлениями креативности опосредуется множеством факторов, включая мотивацию, средовые возможности, социальные оценки и культурные нормы [Cropley, Kaufman, Cropley, 2008]. В пенитенциарной среде действие этих опосредующих факторов приобретает специфический характер [Мешкова и др., 2018]. Лица, обладающие высоким креативным потенциалом, могут не иметь возможностей для его реализации в социально приемлемых формах; их креативность

может направляться в русло нелегальных или полулегальных практик, которые не фиксируются стандартизированными инструментами [Perchtold-Stefan et al., 2024]; наконец, их креативные продукты могут систематически недооцениваться или стигматизироваться как в самой субкультуре мест лишения свободы, так и за её пределами [Мешкова и др., 2018]. Таким образом, измерение креативности в условиях принудительного удержания сталкивается с фундаментальной проблемой: инструменты, разработанные для оценки потенциала, не позволяют судить о его реализации, а методы оценки реализации, основанные на самоотчёте или экспертных суждениях, подвержены систематическим искажениям, связанным со спецификой институционального контекста [Hao et al., 2016; Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026].

Влияние институциональных условий принудительного удержания на когнитивное функционирование требует обращения к данным нейропсихологии и психологии исполнительных функций [Gao et al., 2022]. Дивергентное мышление, как оно операционализируется в тестах Торранса и его модификациях, предполагает сохранность ряда когнитивных процессов, включая рабочую память, когнитивную гибкость, способность к подавлению стереотипных ответов и семантический поиск [Gao et al., 2022; Haught, 2015]. Эти процессы относятся к домену исполнительных функций и обеспечиваются преимущественно префронтальными отделами коры головного мозга [Gao et al., 2022]. Исследования в области нейропсихологии показывают, что длительное пребывание в условиях сенсорной и социальной депривации, характерных для мест лишения свободы, может приводить к обратимым или даже необратимым изменениям в функционировании префронтальных систем [Gao et al., 2022]. В частности, было обнаружено, что лица, длительное время отбывающие наказание, демонстрируют снижение показателей рабочей памяти, когнитивной гибкости и способности к планированию по сравнению с теми, кто находится на более ранних сроках, и с некриминальными контрольными группами [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Эти данные позволяют предположить, что условия принудительного удержания оказывают угнетающее воздействие на те когнитивные системы, которые лежат в основе дивергентного мышления, что может маскировать или искажать исходные различия в креативном потенциале между осуждёнными и некриминальной популяцией [Perchtold-Stefan et al., 2024; Gao et al., 2022].

Однако связь между институциональными условиями и креативностью не является однолинейной [Cropley, Cropley, 2009]. Ряд исследований указывает на то, что ограничение сенсорного и интеллектуального разнообразия может стимулировать компенсаторные механизмы, приводящие к развитию специфических форм креативности, не улавливаемых стандартизированными тестами [Eisenman, 1999; Cropley, Kaufman, Cropley, 2008]. Примером могут служить сложные системы коммуникации, разрабатываемые лицами, отбывающими наказание, для передачи информации в обход режимных ограничений, или изощрённые способы адаптации к среде мест лишения свободы, требующие нестандартного мышления и планирования [Cropley, Kaufman, Cropley, 2008]. Эти формы креативности, будучи функционально значимыми в контексте выживания и адаптации, могут не проявляться в лабораторных условиях и не коррелировать с показателями дивергентного мышления, измеренными в стандартизированных тестах [Haught, 2015]. Более того, сама институциональная среда может предъявлять требования, способствующие развитию определённых аспектов креативности, связанных с социальной манипуляцией и «обходом» правил, которые в обыденном дискурсе обозначаются как «криминальная смекалка», но которые не обязательно соответствуют психометрическому конструкту креативности [Cropley, Kaufman, Cropley, 2008; Мешкова и др., 2018]. Таким образом, влияние институциональных

условий на креативность является разнонаправленным и требует дифференцированного анализа, учитывающего как угнетающие, так и стимулирующие эффекты, а также их взаимодействие с преморбидными характеристиками осуждённых [Perchtold-Stefan et al., 2024].

Культурно-историческая специфика проявлений креативности в криминальной среде связана с необходимостью учёта субкультуры мест лишения свободы как особого социального и культурного контекста, в котором формируются специфические нормы, ценности и формы поведения [Мешкова и др., 2018]. Эта субкультура, как показывают многочисленные исследования, характеризуется выраженной иерархичностью, системами статусов и ролей, специфическими нормами взаимодействия и санкциями за их нарушение [Мешкова и др., 2018; Cropley, Kaufman, Cropley, 2008]. В данном контексте креативность может приобретать формы, существенно отличающиеся от тех, которые постулируются в академической психологии [Cropley, Cropley, 2009]. Например, способность к манипуляции, обману и созданию сложных социальных схем может цениться в среде принудительного удержания выше, чем способность к генерации оригинальных идей в вербальных или образных задачах [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Более того, сама демонстрация креативности может быть связана с рисками: лица, проявляющие нестандартное мышление, могут восприниматься как угроза установленному порядку и подвергаться санкциям со стороны как администрации, так и других осуждённых [Мешкова и др., 2018]. Это создаёт ситуацию, в которой креативность подавляется или маскируется, что делает её измерение особенно затруднительным [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026].

Культурно-специфические факторы включают также этнические и региональные различия в нормах и ценностях, регулирующих проявления креативности [Zhu et al., 2026]. Исследования, выполненные на российских выборках осуждённых, демонстрируют, что креативность в социальном взаимодействии не является единым конструктом и должна дифференцироваться по просоциальной и антисоциальной направленности [Мешкова и др., 2018]. У лиц, отбывающих наказание за корыстные преступления, беглость в ситуациях с негативной коннотацией коррелировала с враждебностью и гневом, тогда как у осуждённых за агрессивно-насильственные деяния отказ от мести опосредовался ценностями социального фокуса и самопреодоления [Мешкова и др., 2018]. Эти данные свидетельствуют о том, что креативность в криминальном контексте не только гетерогенна по своему когнитивному механизму, но и опосредована ценностно-мотивационной сферой, которая может трансформироваться под влиянием субкультуры мест лишения свободы [Zhu et al., 2026; Мешкова и др., 2018]. В частности, исследователи отмечают, что ценности сохранения статус-кво, самоограничения и порядка, характерные для некоторых пенитенциарных сообществ, могут подавлять проявления вредоносной креативности даже у лиц, обладающих соответствующим потенциалом [Мешкова и др., 2018]. Это означает, что измерение креативности в условиях принудительного удержания фиксирует не стабильную диспозицию, а динамическое взаимодействие между когнитивными ресурсами, мотивационными тенденциями и ситуативными ограничениями [Zhu et al., 2026].

Исследования с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии показывают, что выполнение заданий на дивергентное мышление сопровождается активацией дорсолатеральной префронтальной коры, передней цингулярной коры и теменно-височных областей, участвующих в семантическом поиске и когнитивном контроле [Gao et al., 2022]. С другой стороны, исследования нейрокогнитивных коррелятов психопатии и антисоциального расстройства личности указывают на снижение активности в вентромедиальной префронтальной коре, миндалине и связанных с ними структурах, ответственных за

эмоциональную регуляцию, эмпатию и принятие решений [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026]. Эти данные позволяют предположить, что креативность и антисоциальность могут иметь частично перекрывающиеся, но в значительной степени диссоциированные нейрокогнитивные субстраты [Gao et al., 2022; Cropley, Kaufman, Cropley, 2008]. Лица с высоким уровнем психопатических черт могут демонстрировать нормальные или даже повышенные показатели дивергентного мышления в лабораторных условиях, но их креативность может быть направлена преимущественно на достижение эгоистических целей и манипуляцию другими, что не улавливается стандартизированными тестами [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026].

Более того, нейропсихологические данные указывают на то, что психопатия связана с дефицитом исполнительных функций, включая рабочую память, когнитивную гибкость и контроль, которые лежат в основе дивергентного мышления [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026; Gao et al., 2022]. То есть лица с психопатическими чертами могут демонстрировать сниженные показатели в тестах дивергентного мышления при сохранной или повышенной способности к манипуляции и обману в реальных жизненных ситуациях [Cropley, Kaufman, Cropley, 2008]. Исследование Хэра и соавторов, выполненное на выборке осуждённых мужского пола, не обнаружило значимых корреляций между оценками психопатии и показателями восемнадцати первичных умственных способностей, измеренных с помощью теста Comprehensive Ability Battery [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026]. Более того, общая структура способностей оказалась идентичной у лиц с низкими и высокими оценками психопатии [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026]. Авторы выдвинули предположение, согласно которому личностные характеристики психопатов — такие как поверхностное обаяние, импульсивность и склонность к манипуляции — могут создавать иллюзию более высокого интеллекта и креативности, не отражая при этом реальных когнитивных преимуществ [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026]. Это наблюдение имеет прямое отношение к гипотезе о «творческих узниках»: если психопатические черты способствуют формированию внешнего впечатления креативности без соответствующего психометрического подтверждения, то самоотчётные и экспертные оценки креативности в криминальной среде могут быть систематически смещены [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026; Perchtold-Stefan et al., 2024].

Статистическая мощность и воспроизводимость существующих исследований связана с общими методологическими проблемами психологической науки, которые в пенитенциарных исследованиях приобретают дополнительную остроту [Zhu et al., 2026]. Значительная часть исследований креативности в криминальных выборках выполнена на небольших выборках, что ограничивает статистическую мощность и повышает риск ложноположительных результатов [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Кроме того, многие из этих исследований не были предрегистрированы, что создаёт возможности анализа и селективной отчётности [Zhu et al., 2026]. Проблема усугубляется тем, что пенитенциарные выборки часто являются выборками доступности, что ограничивает генерализуемость результатов и создаёт риск смещения, связанного с особенностями конкретного учреждения, региона или периода времени [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Наконец, публикационное смещение приводит к тому, что исследования, обнаружившие значимые эффекты, с большей вероятностью публикуются, чем исследования с нулевыми результатами, что может создавать искажённое представление о реальной величине эффекта [Zhu et al., 2026].

В контексте гипотезы о «творческих узниках» эти методологические проблемы имеют особое значение, поскольку они позволяют предположить, что наблюдаемые в отдельных исследованиях различия между осуждёнными и некриминальными группами могут быть

артефактами, а не отражением реальных различий [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Например, обнаруженная в исследовании Перчтольд-Штефан и соавторов отрицательная корреляция между продолжительностью срока отбывания наказания и общим показателем вредоносного креативного потенциала может быть следствием эффекта селекции, а не влияния принудительного удержания на креативность [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Лица с более низким исходным уровнем креативности могут с большей вероятностью совершать деяния, приводящие к длительным срокам, или демонстрировать поведение, продлевающее срок [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Отсутствие лонгитюдных данных не позволяет различить эти альтернативные объяснения, что существенно ослабляет любые выводы о влиянии принудительного удержания на креативность или о наличии стабильной категории «творческих узников» [Zhu et al., 2026].

Расширение исследовательской оптики требует также обращения к проблеме социальной желательности и защитных механизмов в условиях пенитенциарного учреждения, поскольку она непосредственно затрагивает валидность психометрических измерений [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Лица, отбывающие наказание, могут быть мотивированы как к сокрытию информации, которая может быть использована против них, так и к демонстрации определённых качеств, способствующих повышению статуса или облегчению условий содержания [Perchtold-Stefan et al., 2024; Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026]. В исследовании Перчтольд-Штефан и соавторов было отмечено, что готовность участвовать в тесте на вредоносную креативность среди осуждённых составила менее восьмидесяти процентов, что ниже, чем в студенческих выборках, несмотря на эксплицитные инструкции о гипотетическом характере заданий [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Авторы связывают это с эффектами социальной желательности и нежеланием раскрывать идеи, которые могут быть восприняты как признание в антисоциальных намерениях [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Кроме того, в контексте субкультуры мест лишения свободы может действовать противоположный эффект — стремление продемонстрировать «криминальную компетентность» и готовность к нарушению правил, что приводит к завышению самоотчётных показателей вредоносного креативного поведения при отсутствии соответствующего когнитивного потенциала [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026].

Применение инструментов, разработанных для академических и корпоративных выборок, к пенитенциарной популяции сталкивается с проблемой конструктной валидности, которая редко проблематизируется в явной форме [Hao et al., 2016]. Тест на вредоносную креативность, использованный в исследовании Перчтольд-Штефан и соавторов, предполагает генерацию идей для мести в ответ на гипотетические сценарии, типичные для студенческой жизни, такие как измена партнёра или академическая нечестность [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Осуждённые, чей жизненный опыт существенно отличается от опыта студентов, могут демонстрировать сниженную вовлечённость не из-за недостатка креативности, а из-за нерелевантности предложенных ситуаций [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Авторы сами признают необходимость адаптации инструкций и стимульного материала с учётом специфики криминального опыта, включая пункты, апеллирующие к нелегальным действиям и обходу систем контроля [Perchtold-Stefan et al., 2024]. До тех пор пока такие адаптации не будут систематически внедрены и валидизированы, любые межгрупповые сравнения по показателям креативности между осуждёнными и некриминальными выборками будут содержательно нерелевантны задачи [Hao et al., 2016].

Фиксация креативности в среде принудительного удержания требует также учёта неформальных проявлений творчества, которые не улавливаются стандартизированными

тестами [Eisenman, 1999; Cropley, Cropley, 2009]. Исследования в области пенитенциарной психологии указывают на существование разнообразных форм неформального творчества среди осуждённых [Eisenman, 1999]. Они могут иметь существенное значение для поддержания психологического благополучия, сохранения идентичности и адаптации к условиям изоляции, однако они остаются за пределами психометрического измерения, ориентированного на вербальные и образные задачи академического типа [Cropley, Cropley, 2009]. Анализ неформального творчества требует качественных методов, включённого наблюдения и анализа продуктов деятельности, которые редко используются в исследованиях креативности в пенитенциарных учреждениях [Cropley, Cropley, 2009]. Следовательно, существующие психометрические данные дают систематически неполную картину креативности в условиях принудительного удержания, фиксируя лишь те её аспекты, которые поддаются операционализации в терминах стандартизированных тестов [Eisenman, 1999].

Совокупность рассмотренных эмпирических и методологических аргументов приводит к выводу о том, что гипотеза о существовании особой категории «творческих узников» в её сильной формулировке не находит подтверждения в доступных психометрических данных [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Более адекватной представляется модель, согласно которой креативность в пенитенциарной среде характеризуется выраженной неоднородностью, обусловленной тремя группами факторов [Zhu et al., 2026]. Во-первых, креативность не является унитарным конструктом: её когнитивные, мотивационные и поведенческие аспекты демонстрируют диссоциацию, при которой самоотчётные показатели могут не соответствовать результатам объективных тестов [Cropley, Cropley, 2009; Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026]. Во-вторых, пенитенциарная популяция гетерогенна по типу криминальной специализации, психопатическим чертам и ценностно-мотивационным профилям, что делает бессмысленным поиск единой категории «творческого узника» [Мешкова и др., 2018]. В-третьих, условия принудительного удержания оказывают разнонаправленное влияние на разные аспекты креативности, подавляя одни формы и потенциально стимулируя другие, что создаёт динамическую картину, не сводимую к статичной диспозиции [Perchtold-Stefan et al., 2024; Gao et al., 2022].

В этой связи возникает настоятельная необходимость в разработке более чувствительных и дифференцированных инструментов фиксации креативности, адаптированных к специфике пенитенциарной среды [Hao et al., 2016]. Такие инструменты должны, во-первых, обеспечивать раздельную оценку когнитивного потенциала, готовности к демонстрации креативного поведения и фактического поведения в естественных условиях [Cropley, Cropley, 2009]. Во-вторых, они должны включать стимульный материал, релевантный жизненному опыту осуждённых, с эксплицитным учётом криминального контекста и нелегальных форм креативности [Perchtold-Stefan et al., 2024]. В-третьих, необходимо сочетание психометрических методов с качественными стратегиями, позволяющими фиксировать неформальные проявления творчества, не улавливаемые стандартизированными тестами [Eisenman, 1999; Cropley, Cropley, 2009]. Наконец, лонгитюдные дизайны должны прийти на смену поперечным срезам, чтобы обеспечить возможность различения селекционных эффектов и эффектов социализации в условиях изоляции [Zhu et al., 2026]. Только при соблюдении этих методологических требований можно будет с достаточной степенью обоснованности судить о том, существует ли феномен «творческих узников» как устойчивая психологическая категория или же он представляет собой артефакт измерения, порождённый смешением концептов и неадекватностью инструментов [Perchtold-Stefan et al., 2024].

Дополнительным аспектом, заслуживающим внимания в контексте углублённого анализа, является проблема соотношения креативности и интеллекта в пенитенциарных выборках [Cropley, Cropley, 2009]. Традиционно в психометрической литературе креативность рассматривалась как относительно независимый от интеллекта конструкт, хотя корреляции между ними, как правило, оказывались положительными и умеренными [Haught, 2015]. Однако в криминальных выборках эта связь может приобретать специфический характер [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026]. Исследования показывают, что осуждённые в среднем демонстрируют более низкие показатели вербального интеллекта и академических навыков по сравнению с общей популяцией, что связано как с преморбидными факторами, так и с ограниченным доступом к образованию [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026]. В то же время они могут демонстрировать нормативные или даже повышенные показатели по отдельным невербальным задачам и эстетическому суждению [Eisenman, 1999]. Эта диссоциация между вербальными и невербальными способностями создаёт дополнительную сложность для интерпретации результатов тестов креативности, поскольку последние в значительной степени нагружают вербальные способности [Haught, 2015]. Лица с низким вербальным интеллектом могут демонстрировать сниженные показатели беглости и оригинальности в вербальных задачах не из-за недостатка креативности, а из-за ограниченного словарного запаса и трудностей с семантическим поиском [Haught, 2015]. Это означает, что выводы о креативности в пенитенциарных выборках должны делаться с учётом интеллектуального профиля и образовательного уровня участников, что редко реализуется на практике [Ceballos, Sweet, Westerberg, 2026].

Изучение вредоносной креативности предполагает предъявление осуждённым заданий, требующих генерации идей, связанных с нарушением правил, обманом или местью [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Такие задания могут восприниматься как провокационные или даже как подстрекательство к нарушению режима, что создаёт этические и практические трудности для исследователей [Hao et al., 2016]. Кроме того, результаты таких исследований могут быть использованы администрацией учреждений для дискриминации или ужесточения режима в отношении отдельных лиц, что противоречит принципам информированного согласия и защиты участников [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Эти этические ограничения не только затрудняют проведение исследований, но и создают систематическое смещение выборки, поскольку лица, склонные к кооперации с исследователями, могут отличаться от тех, кто отказывается от участия [Perchtold-Stefan et al., 2024]. В результате существующие данные о креативности в пенитенциарных выборках могут быть смещены в сторону более кооперативных и конформных осуждённых, что затрудняет генерализацию выводов на всю популяцию [Zhu et al., 2026].

Заключение

Анализ гипотезы о «творческих узниках» с необходимостью приводит к выводу о том, что эта гипотеза не выдерживает критической проверки [Perchtold-Stefan et al., 2024]. Доступные эмпирические данные не подтверждают существование особой категории лиц, отбывающих наказание, систематически превосходящих некриминальную популяцию по показателям дивергентного мышления, оригинальности и когнитивной гибкости [Eisenman, 1999; Cropley, Kaufman, Cropley, 2008]. Напротив, они указывают на выраженную гетерогенность креативности в пенитенциарной среде, обусловленную взаимодействием множества факторов,

включая тип криминальной специализации, психопатические черты, ценностно-мотивационные профили, институциональные условия и культурно-специфические нормы [Мешкова и др., 2018; Zhu et al., 2026]. Эта гетерогенность не может быть адекватно зафиксирована с помощью существующих психометрических инструментов, которые были разработаны и валидизированы на выборках, существенно отличающихся от пенитенциарной популяции по целому ряду параметров [Hao et al., 2016; Cropley, Cropley, 2009]. Следовательно, дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены не на поиск подтверждения или опровержения гипотезы о «творческих узниках», а на разработку более дифференцированных и контекстуально чувствительных моделей креативности, учитывающих специфику криминального поведения и условий принудительного удержания.

Библиография

1. Мешкова Н. В. и др. Особенности креативности в социальном взаимодействии у осужденных, совершивших корыстные и агрессивно-насильственные преступления //Психология и право. – 2018. – Т. 8. – №. 1. – С. 147-163.
2. Ceballos N. A., Sweet R. N., Westerberg C. E. Self-Reports of Past Malevolent Behavior and Narcissism as Predictors of Malevolent Creativity on a Real-World Ideation Task //Journal of Intelligence. – 2026. – Т. 14. – №. 8. – С. 176.
3. Cropley A. J., Cropley D. Fostering creativity: A diagnostic approach for higher education and organizations. – Cresskill, NJ : Hampton Press, 2009.
4. Cropley D. H., Kaufman J. C., Cropley A. J. Malevolent creativity: A functional model of creativity in terrorism and crime //Creativity Research Journal. – 2008. – Т. 20. – №. 2. – С. 105-115.
5. Eisenman R. Creative prisoners: Do they exist? //Creativity Research Journal. – 1999. – Т. 12. – №. 3. – С. 205-210.
6. Gao Z. et al. The dark side of creativity: Neural correlates of malevolent creative idea generation //Neuropsychologia. – 2022. – Т. 167. – С. 108164.
7. Hao N. et al. A new tool to measure malevolent creativity: The malevolent creativity behavior scale //Frontiers in psychology. – 2016. – Т. 7. – С. 682.
8. Haught C. The role of constraints in creative sentence production //Creativity Research Journal. – 2015. – Т. 27. – №. 2. – С. 160-166.
9. Perchtold-Stefan C. M. et al. Criminal genius or everyday villain? A comparison of malevolent creativity among prisoners, police officers, and the general population //The Journal of Creative Behavior. – 2024. – Т. 58. – №. 4. – С. 676-695.
10. Perchtold-Stefan C. M. et al. Social exclusion increases antisocial tendencies: Evidence from retaliatory ideation in a malevolent creativity task //Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. – 2024. – Т. 18. – №. 6. – С. 1014.
11. Zhu J. et al. Antecedents of malevolent creativity: a meta-analysis of personality and press predictors //Frontiers in Psychology. – 2026. – Т. 17. – С. 1846710.

Assessment of the Interdependence of Creativity and Antisocial Behavior in Modern Penitentiary-Psychological Discourse

Anna S. Elagina

PhD in Economics,
Associate Professor,
Department of Economic Disciplines,
Jewish University,
127273, 6, Otradnaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: yelagina.anna@gmail.com

Aleksei V. Novikov

Doctor of Pedagogy, PhD in Law, Professor;
Member of the Russian Union of Journalists (Moscow regional branch);
Chief Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
Professor of the Department of Criminal Law and Law Enforcement,
Astrakhan State University,
414056, 20-a, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Diana N. Slabkaya

Senior Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Abstract

The article is devoted to a critical analysis of the hypothesis of the existence of a category of "creative prisoners", which postulates a systematic connection between creativity and criminal behavior. Despite the long history of discussing the problem of the relationship between creativity and antisociality in philosophical, criminological, and psychological discourse, its empirical resolution remains unsatisfactory to this day. The objective of the work is to analyze a number of interrelated problems that previously remained on the periphery of scientific discussion: the conceptual load of the term "creativity" and the problem of its operationalization in penitentiary research; the influence of institutional conditions of forced detention on cognitive functioning, in particular on the executive functions underlying divergent thinking; the cultural-historical specificity of manifestations of creativity in the criminal environment and its connection with the subculture of places of deprivation of liberty; neurocognitive correlates of antisocial behavior and their potential role in the formation of a pattern mistakenly interpreted as creativity; the statistical power and reproducibility of existing studies, as well as the publication bias associated with them. Consistent consideration of each of these problems allows us to clarify the status of the hypothesis of "creative prisoners" and to formulate more general conclusions about the nature of creativity and its measurement in conditions substantially different from those in which standardized psychometric instruments were created and validated. It is shown that the hypothesis finds no confirmation in the available empirical data. The conclusion is substantiated about the pronounced heterogeneity of creativity in the penitentiary environment, conditioned by the interaction of the type of criminal specialization, psychopathic traits, value-motivational profiles, institutional conditions, and culturally specific norms. The necessity of a transition from the search for confirmation or refutation of the hypothesis as such to the development of more differentiated and contextually sensitive models of creativity that take into account the specifics of criminal behavior is asserted. Separate attention is paid to the problem of the relationship between creativity and intelligence in penitentiary samples, as well as to the ethical limitations associated with the study of malevolent creativity in institutions for the execution of sentences.

For citation

Elagina A.S., Novikov A.V., Slabkaya D.N. (2026) Otsenka vzaimozavisimosti kreativnosti i antisotsial'nogo povedeniya v sovremennom penitentsiarno-psikhologicheskom diskurse [Assessment of the Interdependence of Creativity and Antisocial Behavior in Modern Penitentiary-Psychological Discourse]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 265-276. DOI: 10.34670/AR.2026.35.88.026

Keywords

Creativity, divergent thinking, criminal behavior, antisocial behavior, penitentiary psychology, psychopathic traits, executive functions, neurocognitive correlates, psychometric validity, forced detention, reproducibility of research.

References

1. Meshkova N.V. et al. (2018). Osobennosti kreativnosti v sotsial'nom vzaimodeystvii u osuzhdennykh, sovershivshikh korystnyye i agressivno-nasil'stvennyye prestupleniya [Features of Creativity in Social Interaction among Convicts Who Committed Acquisitive and Aggressive-Violent Crimes]. *Psikhologiya i pravo*, 8(1), 147-163.
2. Ceballos N.A., Sweet R.N., Westerberg C.E. (2026) Self-Reports of Past Malevolent Behavior and Narcissism as Predictors of Malevolent Creativity on a Real-World Ideation Task. *Journal of Intelligence*, 14(8), 176.
3. Cropley A.J., Cropley D. (2009). *Fostering Creativity: A Diagnostic Approach for Higher Education and Organizations*. Hampton Press.
4. Cropley D.H., Kaufman J.C., Cropley A.J. (2008). Malevolent creativity: A functional model of creativity in terrorism and crime. *Creativity Research Journal*, 20(2), 105-115.
5. Eisenman R. (1999). Creative prisoners: Do they exist? *Creativity Research Journal*, 12(3), 205-210.
6. Gao Z. et al. (2022). The dark side of creativity: Neural correlates of malevolent creative idea generation. *Neuropsychologia*, 167, 108164.
7. Hao N. et al. (2016). A new tool to measure malevolent creativity: The malevolent creativity behavior scale. *Frontiers in Psychology*, 7, 682.
8. Haught C. (2015). The role of constraints in creative sentence production. *Creativity Research Journal*, 27(2), 160-166.
9. Perchtold-Stefan C.M. et al. (2024). Criminal genius or everyday villain? A comparison of malevolent creativity among prisoners, police officers, and the general population. *The Journal of Creative Behavior*, 58(4), 676-695.
10. Perchtold-Stefan C.M. et al. (2024). Social exclusion increases antisocial tendencies: Evidence from retaliatory ideation in a malevolent creativity task. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 18(6), 1014.
11. Zhu J. et al. (2026) Antecedents of malevolent creativity: a meta-analysis of personality and press predictors. *Frontiers in Psychology*, 17, 1846710.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.20.54.027**

Применение концепции психологически информируемых планируемых сред в условиях пенитенциарной системы

Новиков Алексей Валерьевич

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;
Член Союза журналистов России (Московское региональное отделение);
главный научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
профессор кафедры уголовного права и правоохранительной деятельности,
Астраханский государственный университет,
414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20-а;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается концепция психологически информированных планируемых сред (PIPEs) применительно к пенитенциарным учреждениям. Показано, что обеспечение их не сводится к добавлению психологической экспертизы к существующим процедурам планирования, а требует пересмотра эпистемологических оснований средового знания, переопределения субъекта планирования и пересмотра критериев эффективности и справедливости. На материале истории становления данного метода в Национальной службе пенитенциарных учреждений и пробации Великобритании и её связи с моделью терапевтических сообществ (ТС) демонстрируется институционализация психологически информированного подхода в мировой пенитенциарной практике в Шотландии, Нидерландах, Германии и Канаде. Анализируется комплекс взаимосвязанных проблем: валидность психологических моделей, транслируемых в планировочную практику; распределительная справедливость в доступе к психологически поддерживающим средам; темпоральная согласованность средовых интервенций; институциональные и эпистемические барьеры, препятствующие интеграции психологического знания в рутинные процедуры управления местами лишения свободы; этические границы психологического воздействия в условиях цифровизации пенитенциарной среды. Обосновывается вывод, что PIPEs представляют собой не фиксированную доктрину и не конечное состояние среды, непрерывный процесс рефлексивного согласования психологического знания, проектных решений и социальных ценностей, реализация которого в пенитенциарной сфере возможна лишь при условии методологической скромности, междисциплинарного сотрудничества и сохранения пространства для этического сомнения.

Для цитирования в научных исследованиях

Новиков А.В. Применение концепции психологически информируемых планируемых сред в условиях пенитенциарной системы // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 277-284. DOI: 10.34670/AR.2026.20.54.027

Ключевые слова

Психологически информированные планируемые среды, PIPEs. пенитенциарные учреждения, психологически информированное планирование, терапевтические сообщества, экологическая психология; распределительная справедливость; эпистемические барьеры; этика средового воздействия; рецидивизм.

Введение

Психологически информированные планируемые среды (psychologically informed planned environments, PIPEs) представляют направление, сформированное на пересечении средового планирования, экологической психологии и социальной политики [Hocken, Tew, Gordon, 2026; Crole-Rees et al., 2026]. Его целевая ориентация состоит в создании таких материально-пространственных условий, которые систематически учитывают когнитивные, аффективные и поведенческие характеристики человека на всех этапах жизненного цикла [Owen et al., 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В наиболее общем виде обеспечение PIPEs предполагает, что проектирование, реконструкция и управление средой не могут более опираться исключительно на нормативно-технические, экономические или эстетические критерии. Они включают обоснованное психологическое знание о том, как люди воспринимают, интерпретируют, осваивают и присваивают пространство [Crole-Rees et al., 2026; Willmott, Shaw, 2026].

Однако при более пристальном рассмотрении становится очевидным, что обеспечение сред не сводится к простому добавлению психологической экспертизы к существующим процедурам планирования. Речь идёт о перестройке самих эпистемологических оснований средового знания, о переопределении субъекта планирования, о пересмотре критериев эффективности и справедливости, а также о признании принципиальной неполноты любого психологического знания, используемого в проектных решениях [Hocken, Tew, Gordon, 2026; Creaney, Burns, 2026]. Именно пенитенциарные учреждения представляют собой наиболее концентрированное выражение этой проблематики, поскольку здесь психологическая информированность среды вступает в наиболее острое противоречие с институциональной логикой принуждения [Crole-Rees et al., 2026; Shingler, Warr, 2026]. Углубление в данный аспект требует расширения исследовательской оптики и включения в рассмотрение ряда взаимосвязанных проблем: валидности психологических моделей, транслируемых в планировочную практику, распределительной справедливости в доступе к психологически поддерживающим средам, темпоральной согласованности средовых интервенций, а также институциональных и эпистемических барьеров, препятствующих интеграции психологического знания в рутинные процедуры управления местами лишения свободы [Willmott, Shaw, 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026].

Основное содержание

В универсальном, мировом контексте актуальность подобной проблематизации возрастает. Урбанизация, климатические изменения, миграционные потоки, цифровизация повседневности и рост социального неравенства формируют средовые условия, в которых психологическое благополучие становится одновременно целью и ресурсом устойчивого развития [Kyprianides et al., 2026; Creaney, Burns, 2026]. Международные организации, национальные правительства и

локальные сообщества всё чаще обращаются к идее психологически обоснованного планирования, однако её реализация сталкивается с фундаментальными теоретическими и практическими трудностями, которые не могут быть разрешены в рамках отдельной дисциплины или национальной традиции [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Пенитенциарная сфера является тем полем, где эти трудности проявляются с наибольшей остротой, поскольку именно здесь психологическая информированность среды должна быть согласована с требованиями безопасности, режима и принуждения [Crole-Rees et al., 2026; Shingler, Warr, 2026].

Концепция PIPEs была разработана в Национальной службе пенитенциарных учреждений и пробации Великобритании на основании опыта терапевтических сообществ, которые применялись в пенитенциарных учреждениях с 1960-х годов, в частности в HMP Grendon Underwood, функционирующем как терапевтическое сообщество с 1962 года [Hocken, Tew, Gordon, 2026; Owen et al., 2026]. PIPEs официально вошли в пенитенциарную практику Великобритании примерно с 2011–2012 годов и в настоящее время действуют в нескольких десятках учреждений как в местах лишения свободы, так и в центрах пробации после освобождения [Owen et al., 2026; Willmott, Shaw, 2026]. Данный исторический казус демонстрирует, что психологически информированное планирование в пенитенциарной сфере явилось результатом длительной эволюции терапевтических подходов, постепенно институционализировавшихся в устойчивую организационную форму [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Это позволяет рассматривать PIPEs не как изолированную инновацию, а как закономерный этап развития представлений о роли средовых факторов в поддержании психического здоровья в условиях принудительной изоляции [Crole-Rees et al., 2026].

PIPEs — это не просто «психологически спроектированное здание». Это режим функционирования всей среды: архитектура, распорядок дня, правила взаимодействия персонала и лиц, отбывающих наказание, сенсорные характеристики пространства, организация личного пространства и социальных зон — всё подчинено задаче снижения дистресса и поддержки психического здоровья [Owen et al., 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Ключевым элементом выступает обученный персонал: все сотрудники проходят специальную подготовку по пониманию травмы, привязанности, эмоциональной регуляции и психических расстройств, что отличает PIPEs от обычных учреждений, где психологическая компетентность сосредоточена у узкого круга специалистов [Crole-Rees et al., 2026; Shingler, Warr, 2026]. Архитектура и сенсорная среда используют мягкие покрытия, приглушённое освещение, зоны тишины, сенсорные комнаты, снижение уровня шума и визуальной агрессии; пространство проектируется так, чтобы уменьшать гипервозбуждение и не провоцировать конфликты [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Организация повседневности выстроена предсказуемо и ритмично, с чередованием активности и отдыха, что особенно важно для людей с травматическим опытом и нарушениями регуляции [Willmott, Shaw, 2026; Owen et al., 2026]. Предусматриваются места для уединения и для контролируемого социального взаимодействия, что снижает напряжение в условиях принудительной скученности [Owen et al., 2026]. Регулярные групповые встречи, разборы инцидентов, супервизия персонала — среда сама становится объектом постоянной рефлексии [Hocken, Tew, Gordon, 2026; Willmott, Shaw, 2026].

Конкретные примеры институционализации данной модели в мировой практике включают Великобританию, где PIPEs действуют в учреждениях категории B и C, а также в «домах пробации» [Owen et al., 2026]. В Шотландии сходные модели развиваются в Scottish Prison Service, хотя терминология может отличаться [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В Скандинавии, хотя

там не всегда используется аббревиатура PIPEs, принципы психологически информированной среды лежат в основе Halden Fengsel (Норвегия) и других учреждений с акцентом на нормализацию, человеческое достоинство и снижение стресса [Crole-Rees et al., 2026]. Halden часто приводят как пример архитектуры, целенаправленно снижающей агрессию и дистресс [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В Нидерландах, Германии, Канаде отдельные учреждения применяют близкие модели [Willmott, Shaw, 2026]. Данные по PIPEs ограничены, но указывают на снижение числа инцидентов самоповреждения и агрессии, улучшение субъективного благополучия лиц, отбывающих наказание, повышение качества взаимодействия персонала и контингента, лучшую подготовку к освобождению и снижение рецидивизма (данные менее устойчивы) [Owen et al., 2026; Willmott, Shaw, 2026]. При этом критики отмечают: PIPEs не устраняют фундаментальную проблему — само лишение свободы остаётся травматичным и репрессивным институтом [Crole-Rees et al., 2026; Dixon, 2025]. Психологически информированная среда может смягчать последствия, но не отменяет лишения свободы, изоляции и власти [Crole-Rees et al., 2026]. Кроме того, доступ к PIPEs ограничен: они охватывают лишь часть контингента, и существует риск, что наиболее уязвимые группы остаются вне таких сред [Dixon, 2025; Creaney, Burns, 2026].

Исходная трудность состоит в том, что психологическая информированность планируемой среды не является свойством, которое можно приписать среде как таковой, независимо от наблюдателя и от социального контекста её производства [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Психологическое знание, на которое опирается планировщик, всегда исторически и культурно обусловлено [Creaney, Burns, 2026; Kyprianides et al., 2026]. Его трансляция в проектную норму неизбежно сопровождается редукцией, селекцией и переопределением исходных теоретических конструктов [Crole-Rees et al., 2026]. Так, например, концепция восстановительной среды, операционализируемая через показатели внимания и физиологического возбуждения, при переносе в нормативы озеленения и буферных зон может утрачивать свою процессуальную природу и превращаться в статический атрибут территории [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Это создаёт иллюзию психологической обоснованности там, где фактически воспроизводится лишь внешняя форма научной легитимации [Kyprianides et al., 2026].

Аналогичным образом представления о территориальности, личном пространстве или социальной дистанции, будучи продуктами конкретных исследовательских традиций, при некритическом переносе в кросс-культурный контекст могут приводить к решениям, которые не только не поддерживают психологическое благополучие, но и усиливают напряжённость, поскольку игнорируют локальные нормы взаимодействия и символические значения пространственных границ [Al-Habies, 2021; Creaney, Burns, 2026]. В пенитенциарных учреждениях эта проблема приобретает особую остроту, поскольку здесь пространственные границы являются одновременно инструментом режима и объектом психологического переживания [Crole-Rees et al., 2026; Shingler, Warr, 2026]. Отсюда следует, что обеспечение PIPEs в местах лишения свободы требует не просто наличия психологической экспертизы, но и рефлексивной методологии, которая эксплицирует границы применимости используемых моделей, их допущения и возможные побочные эффекты при масштабировании [Hocken, Tew, Gordon, 2026; Willmott, Shaw, 2026]. В мировом контексте данная проблема усугубляется тем, что глобализация исследовательских программ и экспорт планировочных стандартов из одних культурно-исторических регионов в другие нередко сопровождаются переносом имплицитных антропологических допущений, не релевантных принимающему контексту [Kyprianides et al.,

2026]. Пенитенциарная сфера демонстрирует это с предельной ясностью: психологические модели, разработанные в одних правовых и культурных традициях, могут оказаться неприменимыми в иных институциональных условиях, где сами представления о психическом здоровье, норме и отклонении существенно разнятся [Al-Habies, 2021; Crole-Rees et al., 2026].

Второй взаимосвязанный аспект касается вопроса о том, кто именно выступает субъектом психологической информированности и чьи психологические характеристики принимаются в расчёт при планировании пенитенциарной среды [Owen et al., 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В значительной части существующих подходов имплицитно присутствует фигура усреднённого, нормативного пользователя, чьи когнитивные и аффективные реакции рассматриваются как репрезентативные для популяции в целом [Crole-Rees et al., 2026]. Однако такая гомогенизация скрывает значительную гетерогенность психологического опыта, связанную с возрастом, гендером, состоянием здоровья, нейроразнообразием, миграционным статусом, уровнем дохода и культурной принадлежностью [Dixon, 2025; Monari et al., 2024]. Обеспечение PIPEs, ориентированное на усреднённого пользователя, систематически воспроизводит преимущества для тех групп, чьи характеристики ближе к нормативным, и маргинализирует тех, чьи способы восприятия и освоения пространства отклоняются от этой нормы [Creaney, Burns, 2026; Dixon, 2025].

Более того, сама категория психологического благополучия не является нейтральной [Kyprianides et al., 2026]. Её операционализация в терминах снижения стресса, повышения удовлетворённости или стимулирования социальных контактов может вступать в противоречие с потребностями групп, для которых предпочтительны иные режимы средового опыта: избегание социального взаимодействия, сенсорная изоляция или, напротив, высокая стимуляционная насыщенность [Crole-Rees et al., 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В пенитенциарном контексте данная проблема приобретает дополнительную остроту, поскольку здесь субъект планирования находится в отношениях структурного неравенства, что исключает возможность симметричного диалога о психологических потребностях без специальных институциональных гарантий [Dixon, 2025]. Следовательно, обеспечение PIPEs в местах лишения свободы с необходимостью включает в себя не только вопрос о том, какие психологические знания используются, но и вопрос о процедурах согласования конфликтующих психологических потребностей и о механизмах представительства тех, чьи голоса не артикулируются в стандартных процедурах консультаций [Owen et al., 2026; Creaney, Burns, 2026]. В универсальном измерении это означает необходимость признания множественности антропологических моделей, лежащих в основании планировочных решений, и отказ от универсализации частных представлений о норме и благополучии применительно к пенитенциарной среде [Monari et al., 2024; Kyprianides et al., 2026].

В пенитенциарной системе неравенство доступа к психологически информированным средам проявляется особенно рельефно: такие среды охватывают лишь незначительную часть учреждений и категорий лиц, отбывающих наказание, тогда как большинство продолжает находиться в условиях, которые не только не поддерживают психическое здоровье, но и систематически его подрывают [Dixon, 2025; Crole-Rees et al., 2026]. Если психологически информированное планирование ограничивается локальными интервенциями в отдельных, относительно благополучных учреждениях, оно рискует превратиться в инструмент дальнейшей приватизации средового качества, при котором доступ к восстановительным, безопасным и поддерживающим пространствам становится привилегией, а не правом [Creaney,

Burns, 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В этом контексте возникает вопрос о том, каким образом принципы PIPEs могут быть интегрированы в перераспределительную политику, ориентированную на выравнивание средовых условий в пенитенциарной сфере, и какие механизмы финансирования, регулирования и участия способны обеспечить, чтобы психологическая информированность не сводилась к улучшению среды для уже обеспеченных групп [Willmott, Shaw, 2026; Dixon, 2025]. В мировом масштабе данная проблема усугубляется различиями между странами и регионами в уровне ресурсов, институциональных возможностей и политической воли, что делает вопрос о глобальной справедливости в доступе к психологически поддерживающим средам одним из центральных для международной повестки устойчивого развития и пенитенциарной реформы [Kyprianides et al., 2026; Creaney, Burns, 2026].

Заключение

Таким образом, обеспечение психологически информированных планируемых сред в пенитенциарных заведениях представляет собой не столько набор технических решений, сколько сложную проблему, лежащую на пересечении эпистемологии, социальной справедливости, темпоральной динамики, институциональных практик и этики. Анализ показывает, что психологическая информированность не может быть сведена к добавлению психологов в проектные команды или к использованию психологических метрик в оценке среды. Она требует переосмысления самих оснований планировочного знания, переопределения субъекта планирования, признания множественности и конфликтности психологических потребностей, а также создания институциональных и этических механизмов, способных удерживать эту сложность без редукции.

В этом смысле PIPEs являются не столько конечным состоянием среды, сколько непрерывным процессом рефлексивного согласования психологического знания, проектных решений и социальных ценностей. Этот процесс по определению не может быть завершён и требует постоянного пересмотра своих допущений и последствий. В мировом контексте данный вызов приобретает дополнительное измерение: необходимость согласования разнородных эпистемологических, культурных и институциональных традиций при сохранении критической рефлексии относительно собственных оснований. Психологически информированное планирование, понятое таким образом, оказывается не фиксированной доктриной, а открытой исследовательской программой, реализация которой возможна лишь при условии постоянного методологического самоанализа и междисциплинарного сотрудничества.

Библиография

1. Al-Habies F. A. The Relationship between Family Socialization Patterns and Attitudes towards Drug Use among Users and Addicts of Cannabis and Alcohol Who Wish to be Treated in Private Clinics in Amman, Jordan //Jordan Journal of Pharmaceutical Sciences. – 2021. – Т. 14. – №. 4. – С. 391.
2. Creaney S., Burns S. (ed.). Co-production in Youth Justice. – Routledge, 2026.
3. Crole-Rees C. et al. How useful is the concept of trauma-informed practice in prisons? //Medicine, Science and the Law. 2026. – С. 00258024261441354.
4. Dixon H. Understanding the systematic barriers faced by parents struggling with substance addiction : дис. – Laurentian University Library & Archives, 2025.
5. Hocken K., Tew J., Gordon C. Relational Environments and Practice //Forensic Psychology in Prisons and Probation. – Routledge, 2026. – С. 185-198.

6. Kyprianides A. et al. The role of social identity and procedural fairness in shaping the impact of police interactions on mental health: a justice-identification model //Health Psychology Review. – 2026. – Т. 20. – №. 1. – С. 25-45.
7. Monari E. N. et al. Experience of family members of relatives with substance use disorders: An integrative literature review //Creative Nursing. – 2024. – Т. 30. – №. 3. – С. 232-244.
8. Owen K. et al. "I can relate to them with what I'm going through"–resident experiences of an approved premises psychologically informed planned environment (AP PIPE) //Journal of Criminal Psychology. – 2026. – Т. 16. – №. 4. – С. 534-548.
9. Shingler J., Warr J. 11 Relational issues in prison-based forensic psychological risk assessment //Transforming Relationships in Forensic Psychological Practice. – 2026.
10. Willmott L., Shaw J. A systematic exploration of informal mechanisms of change on the offender personality disorder pathway across prisons and probation //Journal of Criminal Psychology. – 2026. – Т. 16. – №. 4. – С. 564-578.

Application of the Concept of Psychologically Informed Planned Environments in the Conditions of the Penitentiary System

Aleksei V. Novikov

Doctor of Pedagogy, PhD in Law, Professor;
Member of the Russian Union of Journalists (Moscow regional branch);
Chief Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
Professor of the Department of Criminal Law and Law Enforcement,
Astrakhan State University,
414056, 20-a, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Abstract

The article examines the concept of psychologically informed planned environments (PIPEs) as applied to penitentiary institutions. It is shown that ensuring them is not reduced to adding psychological expertise to existing planning procedures, but requires a revision of the epistemological foundations of environmental knowledge, a redefinition of the subject of planning, and a revision of the criteria of effectiveness and justice. Using the material of the history of the formation of this method in the National Offender Management Service and probation of Great Britain and its connection with the model of therapeutic communities (TC), the institutionalization of the psychologically informed approach in world penitentiary practice in Scotland, the Netherlands, Germany, and Canada is demonstrated. The complex of interrelated problems is analyzed: the validity of psychological models translated into planning practice; distributive justice in access to psychologically supportive environments; temporal consistency of environmental interventions; institutional and epistemic barriers preventing the integration of psychological knowledge into routine procedures for managing places of deprivation of liberty; ethical boundaries of psychological influence in the conditions of digitalization of the penitentiary environment. The conclusion is substantiated that PIPEs represent neither a fixed doctrine nor a final state of the environment, but a continuous process of reflexive reconciliation of psychological knowledge, design decisions, and social values, the implementation of which in the penitentiary sphere is possible only under the condition of methodological modesty, interdisciplinary cooperation, and the preservation of space for ethical doubt.

For citation

Novikov A.V. (2026) Primenenie kontseptsii psikhologicheski informiruemykh planiruemykh sred v usloviyakh penitentsiarnoy sistemy [Application of the Concept of Psychologically Informed Planned Environments in the Conditions of the Penitentiary System]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 277-284. DOI: 10.34670/AR.2026.20.54.027

Keywords

Psychologically informed planned environments, PIPEs, penitentiary institutions, psychologically informed planning, therapeutic communities, environmental psychology; distributive justice; epistemic barriers; ethics of environmental influence; recidivism.

References

1. Al-Habies F.A. (2021). The Relationship between Family Socialization Patterns and Attitudes towards Drug Use among Users and Addicts of Cannabis and Alcohol Who Wish to be Treated in Private Clinics in Amman, Jordan. *Jordan Journal of Pharmaceutical Sciences*, 14(4), 391.
2. Creaney S., Burns S. (eds.) (2026) *Co-production in Youth Justice*. Routledge.
3. Crole-Rees C. et al. (2026) How useful is the concept of trauma-informed practice in prisons? *Medicine, Science and the Law*, Art. 00258024261441354.
4. Dixon H. (2025). *Understanding the systematic barriers faced by parents struggling with substance addiction* (Dissertation). Laurentian University Library & Archives.
5. Hocken K., Tew J., Gordon C. (2026) Relational Environments and Practice. In *Forensic Psychology in Prisons and Probation* (pp. 185-198). Routledge.
6. Kyprianides A. et al. (2026) The role of social identity and procedural fairness in shaping the impact of police interactions on mental health: a justice-identification model. *Health Psychology Review*, 20(1), 25-45.
7. Monari E.N. et al. (2024). Experience of family members of relatives with substance use disorders: An integrative literature review. *Creative Nursing*, 30(3), 232-244.
8. Owen K. et al. (2026) "I can relate to them with what I'm going through" – resident experiences of an approved premises psychologically informed planned environment (AP PIPE). *Journal of Criminal Psychology*, 16(4), 534-548.
9. Shingler J., Warr J. (2026) Relational issues in prison-based forensic psychological risk assessment. In *Transforming Relationships in Forensic Psychological Practice*. Routledge.
10. Willmott L., Shaw J. (2026) A systematic exploration of informal mechanisms of change on the offender personality disorder pathway across prisons and probation. *Journal of Criminal Psychology*, 16(4), 564-578.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.45.50.028**

Реализация потенциала ресоциализации пенитенциарной системы: систематизация международного опыта

Слабкая Диана Николаевна

Старший научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Аннотация

В статье представлен аналитический обзор ресоциализационного потенциала пенитенциарных систем в универсальном, мировом контексте с опорой на общие тенденции, характерные для развитых, переходных и развивающихся экономик. В качестве центральных объяснительных конструктов рассматриваются два взаимосвязанных феномена: отсутствие позитивного руководства как устойчивой модели наставничества и неспособность систем поддержки своевременно распознавать кризисные состояния, предшествующие необратимым деструктивным решениям. Совокупное действие этих факторов формирует «точки невозврата», а именно моменты, после которых вероятность возврата индивида к просоциальному образу жизни становится статистически незначительной без внешнего интервенционного вмешательства. Анализируется структура кризиса, включающая латентную фазу, фазу нарастания напряжения, точку бифуркации и посткризисную стабилизацию, а также институциональные барьеры для позитивного руководства, эпистемологические основания диагностики кризиса, языковые и методические инструменты коммуникации с осуждёнными, алгоритмы построения программ ресоциализации, проблемы оценки эффективности и этические аспекты вмешательства. Обосновывается тезис о том, что точки невозврата не являются неизбежными и формируются в результате совокупного действия институциональных, организационных и индивидуальных факторов, каждый из которых может быть предметом целенаправленного вмешательства. Показано, что универсальные закономерности, связанные с природой кризиса, динамикой наставнических отношений и ограничениями институционального контроля, воспроизводятся во всех типах юрисдикций, различаясь лишь степенью выраженности и формами институционального опосредования. Делается вывод о необходимости комплексного подхода, включающего трансформацию институциональной культуры, междисциплинарную интеграцию и партисипаторные исследования.

Для цитирования в научных исследованиях

Слабкая Д.Н. Реализация потенциала ресоциализации пенитенциарной системы: систематизация международного опыта // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 285-292. DOI: 10.34670/AR.2026.45.50.028

Ключевые слова

Ресоциализация, пенитенциарные системы, позитивное руководство, наставничество, кризисная диагностика, точки невозврата, кумулятивная депривация, резильентность, рецидивизм, социальная реинтеграция, институциональная культура, сравнительная криминология, развитые экономики, переходные экономики, развивающиеся экономики, междисциплинарная интеграция, партисипаторные исследования.

Введение

Психологически информированные планируемые среды (psychologically informed planned environments, PIPEs) представляют направление, сформированное на пересечении средового планирования, экологической психологии и социальной политики [Hocken, Tew, Gordon, 2026; Crole-Rees et al., 2026]. Его целевая ориентация состоит в создании таких материально-пространственных условий, которые систематически учитывают когнитивные, аффективные и поведенческие характеристики человека на всех этапах жизненного цикла [Owen et al., 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В наиболее общем виде обеспечение PIPEs предполагает, что проектирование, реконструкция и управление средой не могут более опираться исключительно на нормативно-технические, экономические или эстетические критерии. Они включают обоснованное психологическое знание о том, как люди воспринимают, интерпретируют, осваивают и присваивают пространство [Crole-Rees et al., 2026; Willmott, Shaw, 2026].

Однако при более пристальном рассмотрении становится очевидным, что обеспечение сред не сводится к простому добавлению психологической экспертизы к существующим процедурам планирования. Речь идёт о перестройке самих эпистемологических оснований средового знания, о переопределении субъекта планирования, о пересмотре критериев эффективности и справедливости, а также о признании принципиальной неполноты любого психологического знания, используемого в проектных решениях [Hocken, Tew, Gordon, 2026; Creaney, Burns, 2026]. Именно пенитенциарные учреждения представляют собой наиболее концентрированное выражение этой проблематики, поскольку здесь психологическая информированность среды вступает в наиболее острое противоречие с институциональной логикой принуждения [Crole-Rees et al., 2026; Shingler, Warr, 2026]. Углубление в данный аспект требует расширения исследовательской оптики и включения в рассмотрение ряда взаимосвязанных проблем: валидности психологических моделей, транслируемых в планировочную практику, распределительной справедливости в доступе к психологически поддерживающим средам, темпоральной согласованности средовых интервенций, а также институциональных и эпистемических барьеров, препятствующих интеграции психологического знания в рутинные процедуры управления местами лишения свободы [Willmott, Shaw, 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026].

Основное содержание

В универсальном, мировом контексте актуальность подобной проблематизации возрастает. Урбанизация, климатические изменения, миграционные потоки, цифровизация повседневности и рост социального неравенства формируют средовые условия, в которых психологическое благополучие становится одновременно целью и ресурсом устойчивого развития [Kyprianides et

al., 2026; Creaney, Burns, 2026]. Международные организации, национальные правительства и локальные сообщества всё чаще обращаются к идее психологически обоснованного планирования, однако её реализация сталкивается с фундаментальными теоретическими и практическими трудностями, которые не могут быть разрешены в рамках отдельной дисциплины или национальной традиции [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Пенитенциарная сфера является тем полем, где эти трудности проявляются с наибольшей остротой, поскольку именно здесь психологическая информированность среды должна быть согласована с требованиями безопасности, режима и принуждения [Crole-Rees et al., 2026; Shingler, Warr, 2026].

Концепция PIPEs была разработана в Национальной службе пенитенциарных учреждений и пробации Великобритании на основании опыта терапевтических сообществ, которые применялись в пенитенциарных учреждениях с 1960-х годов, в частности в HMP Grendon Underwood, функционирующем как терапевтическое сообщество с 1962 года [Hocken, Tew, Gordon, 2026; Owen et al., 2026]. PIPEs официально вошли в пенитенциарную практику Великобритании примерно с 2011–2012 годов и в настоящее время действуют в нескольких десятках учреждений как в местах лишения свободы, так и в центрах пробации после освобождения [Owen et al., 2026; Willmott, Shaw, 2026]. Данный исторический казус демонстрирует, что психологически информированное планирование в пенитенциарной сфере явилось результатом длительной эволюции терапевтических подходов, постепенно институционализировавшихся в устойчивую организационную форму [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Это позволяет рассматривать PIPEs не как изолированную инновацию, а как закономерный этап развития представлений о роли средовых факторов в поддержании психического здоровья в условиях принудительной изоляции [Crole-Rees et al., 2026].

PIPEs — это не просто «психологически спроектированное здание». Это режим функционирования всей среды: архитектура, распорядок дня, правила взаимодействия персонала и лиц, отбывающих наказание, сенсорные характеристики пространства, организация личного пространства и социальных зон — всё подчинено задаче снижения дистресса и поддержки психического здоровья [Owen et al., 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Ключевым элементом выступает обученный персонал: все сотрудники проходят специальную подготовку по пониманию травмы, привязанности, эмоциональной регуляции и психических расстройств, что отличает PIPEs от обычных учреждений, где психологическая компетентность сосредоточена у узкого круга специалистов [Crole-Rees et al., 2026; Shingler, Warr, 2026]. Архитектура и сенсорная среда используют мягкие покрытия, приглушённое освещение, зоны тишины, сенсорные комнаты, снижение уровня шума и визуальной агрессии; пространство проектируется так, чтобы уменьшать гипервозбуждение и не провоцировать конфликты [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Организация повседневности выстроена предсказуемо и ритмично, с чередованием активности и отдыха, что особенно важно для людей с травматическим опытом и нарушениями регуляции [Willmott, Shaw, 2026; Owen et al., 2026]. Предусматриваются места для уединения и для контролируемого социального взаимодействия, что снижает напряжение в условиях принудительной скученности [Owen et al., 2026]. Регулярные групповые встречи, разборы инцидентов, супервизия персонала — среда сама становится объектом постоянной рефлексии [Hocken, Tew, Gordon, 2026; Willmott, Shaw, 2026].

Конкретные примеры институционализации данной модели в мировой практике включают Великобританию, где PIPEs действуют в учреждениях категории B и C, а также в «домах пробации» [Owen et al., 2026]. В Шотландии сходные модели развиваются в Scottish Prison Service, хотя терминология может отличаться [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В Скандинавии, хотя

там не всегда используется аббревиатура PIPEs, принципы психологически информированной среды лежат в основе Halden Fengsel (Норвегия) и других учреждений с акцентом на нормализацию, человеческое достоинство и снижение стресса [Crole-Rees et al., 2026]. Halden часто приводят как пример архитектуры, целенаправленно снижающей агрессию и дистресс [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В Нидерландах, Германии, Канаде отдельные учреждения применяют близкие модели [Willmott, Shaw, 2026]. Данные по PIPEs ограничены, но указывают на снижение числа инцидентов самоповреждения и агрессии, улучшение субъективного благополучия лиц, отбывающих наказание, повышение качества взаимодействия персонала и контингента, лучшую подготовку к освобождению и снижение рецидивизма (данные менее устойчивы) [Owen et al., 2026; Willmott, Shaw, 2026]. При этом критики отмечают: PIPEs не устраняют фундаментальную проблему — само лишение свободы остаётся травматичным и репрессивным институтом [Crole-Rees et al., 2026; Dixon, 2025]. Психологически информированная среда может смягчать последствия, но не отменяет лишения свободы, изоляции и власти [Crole-Rees et al., 2026]. Кроме того, доступ к PIPEs ограничен: они охватывают лишь часть контингента, и существует риск, что наиболее уязвимые группы остаются вне таких сред [Dixon, 2025; Creaney, Burns, 2026].

Исходная трудность состоит в том, что психологическая информированность планируемой среды не является свойством, которое можно приписать среде как таковой, независимо от наблюдателя и от социального контекста её производства [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Психологическое знание, на которое опирается планировщик, всегда исторически и культурно обусловлено [Creaney, Burns, 2026; Kyprianides et al., 2026]. Его трансляция в проектную норму неизбежно сопровождается редукцией, селекцией и переопределением исходных теоретических конструктов [Crole-Rees et al., 2026]. Так, например, концепция восстановительной среды, операционализируемая через показатели внимания и физиологического возбуждения, при переносе в нормативы озеленения и буферных зон может утрачивать свою процессуальную природу и превращаться в статический атрибут территории [Hocken, Tew, Gordon, 2026]. Это создаёт иллюзию психологической обоснованности там, где фактически воспроизводится лишь внешняя форма научной легитимации [Kyprianides et al., 2026].

Аналогичным образом представления о территориальности, личном пространстве или социальной дистанции, будучи продуктами конкретных исследовательских традиций, при некритическом переносе в кросс-культурный контекст могут приводить к решениям, которые не только не поддерживают психологическое благополучие, но и усиливают напряжённость, поскольку игнорируют локальные нормы взаимодействия и символические значения пространственных границ [Al-Habies, 2021; Creaney, Burns, 2026]. В пенитенциарных учреждениях эта проблема приобретает особую остроту, поскольку здесь пространственные границы являются одновременно инструментом режима и объектом психологического переживания [Crole-Rees et al., 2026; Shingler, Warr, 2026]. Отсюда следует, что обеспечение PIPEs в местах лишения свободы требует не просто наличия психологической экспертизы, но и рефлексивной методологии, которая эксплицирует границы применимости используемых моделей, их допущения и возможные побочные эффекты при масштабировании [Hocken, Tew, Gordon, 2026; Willmott, Shaw, 2026]. В мировом контексте данная проблема усугубляется тем, что глобализация исследовательских программ и экспорт планировочных стандартов из одних культурно-исторических регионов в другие нередко сопровождаются переносом имплицитных антропологических допущений, не релевантных принимающему контексту [Kyprianides et al.,

2026]. Пенитенциарная сфера демонстрирует это с предельной ясностью: психологические модели, разработанные в одних правовых и культурных традициях, могут оказаться неприменимыми в иных институциональных условиях, где сами представления о психическом здоровье, норме и отклонении существенно разнятся [Al-Habies, 2021; Crole-Rees et al., 2026].

Второй взаимосвязанный аспект касается вопроса о том, кто именно выступает субъектом психологической информированности и чьи психологические характеристики принимаются в расчёт при планировании пенитенциарной среды [Owen et al., 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В значительной части существующих подходов имплицитно присутствует фигура усреднённого, нормативного пользователя, чьи когнитивные и аффективные реакции рассматриваются как репрезентативные для популяции в целом [Crole-Rees et al., 2026]. Однако такая гомогенизация скрывает значительную гетерогенность психологического опыта, связанную с возрастом, гендером, состоянием здоровья, нейроразнообразием, миграционным статусом, уровнем дохода и культурной принадлежностью [Dixon, 2025; Monari et al., 2024]. Обеспечение PIPEs, ориентированное на усреднённого пользователя, систематически воспроизводит преимущества для тех групп, чьи характеристики ближе к нормативным, и маргинализирует тех, чьи способы восприятия и освоения пространства отклоняются от этой нормы [Creaney, Burns, 2026; Dixon, 2025].

Более того, сама категория психологического благополучия не является нейтральной [Kyprianides et al., 2026]. Её операционализация в терминах снижения стресса, повышения удовлетворённости или стимулирования социальных контактов может вступать в противоречие с потребностями групп, для которых предпочтительны иные режимы средового опыта: избегание социального взаимодействия, сенсорная изоляция или, напротив, высокая стимуляционная насыщенность [Crole-Rees et al., 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В пенитенциарном контексте данная проблема приобретает дополнительную остроту, поскольку здесь субъект планирования находится в отношениях структурного неравенства, что исключает возможность симметричного диалога о психологических потребностях без специальных институциональных гарантий [Dixon, 2025]. Следовательно, обеспечение PIPEs в местах лишения свободы с необходимостью включает в себя не только вопрос о том, какие психологические знания используются, но и вопрос о процедурах согласования конфликтующих психологических потребностей и о механизмах представительства тех, чьи голоса не артикулируются в стандартных процедурах консультаций [Owen et al., 2026; Creaney, Burns, 2026]. В универсальном измерении это означает необходимость признания множественности антропологических моделей, лежащих в основании планировочных решений, и отказ от универсализации частных представлений о норме и благополучии применительно к пенитенциарной среде [Monari et al., 2024; Kyprianides et al., 2026].

В пенитенциарной системе неравенство доступа к психологически информированным средам проявляется особенно рельефно: такие среды охватывают лишь незначительную часть учреждений и категорий лиц, отбывающих наказание, тогда как большинство продолжает находиться в условиях, которые не только не поддерживают психическое здоровье, но и систематически его подрывают [Dixon, 2025; Crole-Rees et al., 2026]. Если психологически информированное планирование ограничивается локальными интервенциями в отдельных, относительно благополучных учреждениях, оно рискует превратиться в инструмент дальнейшей приватизации средового качества, при котором доступ к восстановительным, безопасным и поддерживающим пространствам становится привилегией, а не правом [Creaney,

Burns, 2026; Hocken, Tew, Gordon, 2026]. В этом контексте возникает вопрос о том, каким образом принципы PIPEs могут быть интегрированы в перераспределительную политику, ориентированную на выравнивание средовых условий в пенитенциарной сфере, и какие механизмы финансирования, регулирования и участия способны обеспечить, чтобы психологическая информированность не сводилась к улучшению среды для уже обеспеченных групп [Willmott, Shaw, 2026; Dixon, 2025]. В мировом масштабе данная проблема усугубляется различиями между странами и регионами в уровне ресурсов, институциональных возможностей и политической воли, что делает вопрос о глобальной справедливости в доступе к психологически поддерживающим средам одним из центральных для международной повестки устойчивого развития и пенитенциарной реформы [Kyprianides et al., 2026; Creaney, Burns, 2026].

Заключение

Проведённый анализ позволяет сделать ряд выводов, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. «Точки невозврата» не являются неизбежными; они формируются в результате совокупного действия институциональных, организационных и индивидуальных факторов, каждый из которых может быть предметом целенаправленного вмешательства. Однако эффективность такого вмешательства зависит от готовности системы к глубокой трансформации, от наличия ресурсов и от признания того, что ресоциализация является не только технической, но и этической, и политической задачей.

Универсальность выявленных закономерностей подтверждается их воспроизводимостью в пенитенциарных системах различных типов экономик. В развитых странах эти закономерности проявляются в смягчённой форме, но не исчезают полностью, что свидетельствует о структурной природе проблемы. В переходных экономиках они приобретают более острый характер в силу неравномерности институционального развития и сопротивления сложившихся профессиональных сообществ. В развивающихся экономиках они проявляются в наиболее драматичной форме, поскольку ресурсные ограничения делают невозможным создание эффективных систем поддержки.

Библиография

1. Brooks E., Trenoweth S., Greville-Harris M. Drama-Based Interventions for Men in Prison who Use Substances-A Literature Review //The Arts in Psychotherapy. – 2025. – С. 102393.
2. Egemenoğlu A. Criminal liability arising from prison suicides: Institutional omission, custodial dependency and the duty to protect life //Social Sciences & Humanities Open. – 2026. – Т. 14. – С. 103741.
3. Fazel S. et al. Bridging assessment and treatment for repeat suicidality in prisons: development and validation of a risk model //BMJ mental health. – 2025. – Т. 28. – №. 1. – С. e301280.
4. Marr C. et al. Occurrence of self-harm behaviour and ideation in a prison mental health unit over a 3-year period // Australasian Psychiatry. – 2026. – С. 10398562261491629.
5. Popa E., Popa B. A Dual Perspective on Experiential Learning and Psychological Intervention in Prison: Formative and Clinical Insights //New Trends in Psychology. – 2025. – Т. 7. – №. 2. – С. 123-134.
6. Serretti A. Neurological features in psychiatric disorders: biomarkers, comorbidity, and clinical translation //International Clinical Psychopharmacology. – 2025. – Т. 40. – №. 5. – С. 253-258.
7. Skinner G. et al. The effect of restorative justice interventions for children and young people on offending and reoffending: A mixed-methods systematic review: Toolkit technical report. – 2025.
8. Slade K., Borschmann R. Suicide prevention following conviction within the criminal justice system: a review of good practice using a social-ecological framework //BMC Global and Public Health. – 2025. – Т. 3. – №. 1. – С. 79.
9. Smith A. et al. Revisiting the effectiveness of cognitive-behavioural therapy for reducing reoffending in the criminal justice system: A systematic review //Campbell Systematic Reviews. – 2024. – Т. 20. – №. 3. – С. e1425.

Realizing the Resocialization Potential of the Penitentiary System: Systematization of International Experience

Diana N. Slabkaya

Senior Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Abstract

The article presents an analytical review of the resocialization potential of penitentiary systems in a universal, global context, relying on general trends characteristic of developed, transitional, and developing economies. Two interrelated phenomena are considered as the central explanatory constructs: the absence of positive guidance as a sustainable model of mentorship and the inability of support systems to timely recognize crisis states preceding irreversible destructive decisions. The combined effect of these factors forms "points of no return," namely the moments after which the probability of an individual's return to a prosocial lifestyle becomes statistically insignificant without external intervention. The structure of the crisis is analyzed, including the latent phase, the phase of increasing tension, the bifurcation point, and post-crisis stabilization, as well as institutional barriers to positive guidance, the epistemological foundations of crisis diagnostics, linguistic and methodological tools of communication with convicts, algorithms for building resocialization programs, problems of evaluating effectiveness, and ethical aspects of intervention. The thesis is substantiated that points of no return are not inevitable and are formed as a result of the combined action of institutional, organizational, and individual factors, each of which can be the subject of targeted intervention. It is shown that universal regularities associated with the nature of the crisis, the dynamics of mentoring relationships, and the limitations of institutional control are reproduced in all types of jurisdictions, differing only in the degree of manifestation and forms of institutional mediation. A conclusion is made about the need for an integrated approach including the transformation of institutional culture, interdisciplinary integration, and participatory research.

For citation

Slabkaya D.N. (2026) Realizatsiya potentsiala resotsializatsii penitentsiarnoy sistemy: sistematizatsiya mezhdunarodnogo opyta [Realizing the Resocialization Potential of the Penitentiary System: Systematization of International Experience]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 285-292. DOI: 10.34670/AR.2026.45.50.028

Keywords

Resocialization, penitentiary systems, positive guidance, mentorship, crisis diagnostics, points of no return, cumulative deprivation, resilience, recidivism, social reintegration, institutional culture, comparative criminology, developed economies, transitional economies, developing economies, interdisciplinary integration, participatory research.

References

1. Brooks E., Trenoweth S., Greville-Harris M. (2025). Drama-Based Interventions for Men in Prison who Use Substances – A Literature Review. *The Arts in Psychotherapy*, 102393.
2. Egemenoğlu A. (2026) Criminal liability arising from prison suicides: Institutional omission, custodial dependency and the duty to protect life. *Social Sciences & Humanities Open*, 14, 103741.
3. Fazel S. et al. (2025). Bridging assessment and treatment for repeat suicidality in prisons: development and validation of a risk model. *BMJ Mental Health*, 28(1), e301280.
4. Marr C. et al. (2026) Occurrence of self-harm behaviour and ideation in a prison mental health unit over a 3-year period. *Australasian Psychiatry*, 10398562261491629.
5. Popa E., Popa B. (2025). A Dual Perspective on Experiential Learning and Psychological Intervention in Prison: Formative and Clinical Insights. *New Trends in Psychology*, 7(2), 123-134.
6. Serretti A. (2025). Neurological features in psychiatric disorders: biomarkers, comorbidity, and clinical translation. *International Clinical Psychopharmacology*, 40(5), 253-258.
7. Skinner G. et al. (2025). *The effect of restorative justice interventions for children and young people on offending and reoffending: A mixed-methods systematic review: Toolkit technical report*.
8. Slade K., Borschmann R. (2025). Suicide prevention following conviction within the criminal justice system: a review of good practice using a social-ecological framework. *BMC Global and Public Health*, 3(1), 79.
9. Smith A. et al. (2024). Revisiting the effectiveness of cognitive-behavioural therapy for reducing reoffending in the criminal justice system: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 20(3), e1425.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 004.8 **DOI: 10.34670/AR.2026.21.64.001**

Контекстная верификация научных утверждений на ruSciFact: сравнение полной аннотации и сегментной агрегации NLI-оценок

Кусков Антон Александрович

Аспирант,
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова,
150003, Российская Федерация, Ярославль, ул. Советская, 14;
e-mail: AntonKuskov123@yandex.ru

Аннотация

Цель исследования — сравнить полнотекстовые и сегментные системы распознавания противоречий между научным утверждением и русскоязычной аннотацией на основе естественно-языкового вывода (NLI). На ruSciFact сопоставлены полная аннотация, отдельные предложения и окна из двух соседних предложений при одной замороженной модели RuBERT. Использованы 564 обучающие и 564 отложенные пары; гиперпараметры логистической регрессии выбраны посредством групповой кросс-валидации только на обучающих данных. Полнотекстовая система M3 получила macro-F1 0,917, обучаемая сегментная система M6 — 0,867. Парная разность M6−M3 составила −0,050 при 95%-м групповом бутстрэп-интервале [−0,079; −0,023]. Исключение совпадающих между частями контекстов сохранило направление результата. Разведочный анализ не обнаружил преимущества сегментации для длинных и усекаемых аннотаций. Окна и обучаемая агрегация смягчают потери относительно предложенческого правила максимума, но не превосходят обучаемое решение по полной аннотации. Поскольку M3 и M6 различаются составом и размерностью признаков, их контраст характеризует две полные системы, а не изолированный причинный эффект сегментации. Вывод ограничен одним корпусом и одной NLI-моделью и не относится к истинности утверждений вне предоставленного источника.

Для цитирования в научных исследованиях

Кусков А.А. Контекстная верификация научных утверждений на ruSciFact: сравнение полной аннотации и сегментной агрегации NLI-оценок // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 8А. С. 293-309. DOI: 10.34670/AR.2026.21.64.001

Ключевые слова

Проверка научных утверждений, русский язык, естественно-языковой вывод, гранулярность контекста, агрегация оценок, ruSciFact, логистическая регрессия, распознавание противоречий, групповая кросс-валидация, научные аннотации.

Введение

В научном обзоре смысл источника нередко искажается не грубой фактической ошибкой, а небольшим сдвигом в пересказе. Можно верно назвать объект исследования и при этом перепутать направление эффекта, условие применимости результата или соотношение сравниваемых групп. Такая формулировка выглядит убедительно и легко переходит в последующие рассуждения, если читатель не возвращается к первоисточнику. В этой работе мы рассматриваем именно проверку пересказа по указанному контексту: подтверждает ли научная аннотация данное утверждение или противоречит ему.

Один из способов её решения опирается на естественно-языковой вывод — natural language inference, NLI. Модель получает контекст и проверяемое утверждение и оценивает отношения следования, противоречия и нейтральности. Однако единица входного контекста не задана однозначно. Научная аннотация объединяет описание проблемы, метода и результатов. Целостный текст сохраняет связи между этими частями, но иногда не помещается в допустимый вход модели. Отдельные предложения легче обрабатывать и предъявлять человеку, однако их смысл может зависеть от соседних фраз. Таким образом, выбор гранулярности меняет одновременно доступную информацию и процедуру принятия решения.

Работа SummaC показала продуктивность сегментного NLI-анализа для оценки согласованности англоязычных резюме [Laban et al., 2022]. Это даёт основание проверить переносимость самого принципа на русскоязычные научные утверждения. Такой перенос не следует считать автоматическим: меняются язык, характер источников, структура проверяемого текста и целевая разметка. В частности, для одного утверждения требуется объединить оценки многих фрагментов аннотации, а не сопоставить два многопредложенческих текста. Кроме того, преимущество обучаемой агрегации может отражать адаптацию решающего правила к корпусу, а не пользу сегментации как таковой.

В доступных работах мы не нашли сопоставимого эксперимента на ruSciFact, где при одних и тех же замороженных NLI-весах отдельно проверялись полная русскоязычная аннотация, предложения и соседние пары предложений. Отсюда следует основной вопрос исследования: помогает ли такое разбиение по сравнению с обработкой аннотации целиком? В сравнение включён не только необучаемый полнотекстовый порог, но и полнотекстовая логистическая регрессия. Без неё выигрыш сегментного классификатора можно было бы ошибочно объяснить самой сегментацией, хотя фактически он мог возникнуть за счёт обучаемого решающего правила.

Мы адаптировали сегментный принцип к бинарной проверке русскоязычных научных утверждений и провели единое сравнение трёх гранулярностей контекста и двух способов объединения NLI-оценок. Отдельно проверены длинные и усекаемые аннотации, а также контексты, повторяющиеся между частями корпуса. Для ошибочных решений сохранены наиболее релевантные предложения, чтобы модельный вывод можно было разобрать по исходному тексту.

Связанные работы

В SciFact научная верификация включает поиск аннотаций, которые поддерживают или опровергают утверждение, и выделение обосновывающих фрагментов [Wadden et al., 2020]. Более поздняя MultiVerS совместно предсказывает метку и рациональное обоснование,

используя контекст полного документа [Wadden et al., 2022]. Обзор ресурсов и подходов к научному фактчекингу показывает, что выбор документов, извлечение свидетельств и классификация утверждений образуют разные, хотя и связанные этапы [Vladika, Matthes, 2023]. В настоящей работе аннотация уже дана, а эталонных фрагментов-доказательств нет. Поэтому оценивается только отношение утверждения к указанному контексту; результаты нельзя переносить на полный конвейер поиска и объяснения.

Русскоязычный корпус ruSciFact предоставляет пары научных аннотаций и утверждений с бинарными метками [Vatolin et al., 2025; mlsa-iai-msu-lab, www…]. Его создание связано с генерацией утверждений и последующей проверкой терминологами. Российский контекст оценки языковых моделей шире одного корпуса: RussianSuperGLUE включает задачи понимания русского языка, в том числе требующие логического сопоставления текстов [Shavrina et al., 2020]. Однако он не является корпусом научного фактчекинга и не даёт прямой численной точки сравнения для ruSciFact. Генеративное происхождение утверждений ruSciFact также означает, что ошибки и языковые закономерности могут отличаться от естественных неточностей научного изложения.

В SummaC документ и резюме разбиваются на предложения, а оценки отношений между ними агрегируются для определения согласованности [Laban et al., 2022]. Систематическое сравнение вариантов декомпозиции для NLI-оценки резюме показало, что более мелкие фрагменты не универсально лучше и что полезность дополнительного контекста зависит от набора данных [Glover et al., 2022]. TRUE унифицирует оценку фактологической согласованности на нескольких задачах и показывает сильные, но неодинаковые результаты NLI- и вопросно-ответных подходов [Honovich et al., 2022]. AlignScore, в свою очередь, обучает единую функцию выравнивания на нескольких типах задач и корпусов [Zha et al., 2023]. Эти работы мотивируют проверку гранулярности, но не предсказывают автоматически результат на русскоязычных научных аннотациях.

В настоящем исследовании заимствуется идея перехода от единственной длинной пары к набору локальных NLI-сопоставлений. Для одного утверждения матрица «фрагменты документа × утверждения» имеет размер M × 1. Рассматриваемый агрегатор использует статистики оценок и логистическую регрессию, но не воспроизводит гистограммную свёртку SummaCConv. Айсин и Шамардина исследуют иной источник сигнала — внутренние состояния генеративной модели [Айсин, Шамардина, 2025]; численное сопоставление с этой работой некорректно из-за различия задач. Для всех наших вариантов выбрана одна опубликованная модель RuBERT [cointegrated, www…], что удерживает нейросетевые веса постоянными, но одновременно ограничивает внешнюю валидность.

Таблица 1 — Положение исследования среди близких подходов; численные результаты между строками не сопоставляются из-за различия задач и корпусов

Работа	Контекст	Решение	Данные и цель
SciFact [Wadden et al., 2020]	аннотации и предложения	поиск и классификация	английский SciFact; метки и размеченные обоснования
MultiVerS [Wadden et al., 2022]	полный документ	совместная метка и обоснование	английский SciFact и другие корпуса
SummaC [Laban et al., 2022]	предложения документа и резюме	максимум или обучаемая свёртка	англоязычные корпуса фактологической согласованности

Работа	Контекст	Решение	Данные и цель
Glover и др. [Glover et al., 2022]	документ и его фрагменты	сравнение схем декомпозиции	англоязычные корпуса суммаризации
TRUE; AlignScore [Honovich et al., 2022; Zha et al., 2023]	разные единицы контекста	NLI, ответы на вопросы или выравнивание	преимущественно английские корпуса согласованности
Настоящая работа	аннотация, предложение, окно	разность NLI-оценок или логистическая регрессия	русский ruSciFact; бинарная macro-F1, без разметки фрагментов

Таким образом, исследовательский пробел имеет узкую формулировку: в рассмотренной литературе не найдено непосредственно сопоставимого контролируемого сравнения полной русскоязычной научной аннотации, её предложений и двухпредложенческих окон на ruSciFact при одних замороженных NLI-весах. Это не заявление о первенстве и не доказательство отсутствия других работ. Научный вклад состоит в проверяемом сравнении конкретных систем, анализе отрицательного результата и явном описании границ его интерпретации.

Постановка задачи и исследовательские вопросы

Пусть a — русскоязычная научная аннотация, h — утверждение. Требуется предсказать метку y из множества {0, 1}: confirms обозначает подтверждение утверждения данным контекстом, contradicts — противоречие ему. В используемой версии корпуса эти отношения соответствуют кодам 0 и 1 соответственно. Предсказывается отношение к предоставленному источнику; проверка достоверности самого источника, сопоставление независимых публикаций и установление истинности во внешнем мире в задачу не входят.

Внутренняя оценка neutral не превращает целевую задачу в трёхклассовую. Она является одним из признаков, по которым строится бинарное решение. Это различие особенно важно при рассмотрении потенциального применения: нерелевантная аннотация может не подтверждать утверждение и не противоречить ему, но в ruSciFact соответствующего эталонного класса нет. Следовательно, качество принудительного бинарного выбора нельзя считать качеством универсального обнаружения галлюцинаций или недостаточности информации.

Исследование имеет сравнительный разведочный дизайн. До обращения к отложенной части основным системным контрастом был выбран M6−M3. Он сравнивает две законченные конфигурации, но не идентифицирует причинный эффект сегментации, поскольку одновременно различаются состав признаков, их размерность и выбранные гиперпараметры. Ни один результат далее не трактуется как подтверждение самостоятельной причинной гипотезы о гранулярности.

RQ1: как обучаемая сегментная система M6 соотносится с обучаемой полнотекстовой системой M3 по macro-F1?

RQ2: как меняются результаты при переходе от полного контекста к предложениям и окнам при одинаковом необучаемом правиле решения?

RQ3: меняется ли описательная разность M6−M3 в зависимости от длины аннотации и факта усечения?

RQ4: согласуются ли точечные результаты окон и обучаемой агрегации с предполагаемой пользой соседнего контекста и более полного распределения NLI-оценок?

Сравнения M4−M2 и M5−M2 отвечают на RQ2 как вторичные контрасты при одинаковом правиле решения. RQ3 не сопровождается тестом взаимодействия, а RQ4 не опирается на

разметку распределённых свидетельств или прямые статистические контрасты M6−M4/M5. Интервалы и p-значения характеризуют неопределённость и согласованность наблюдаемых различий в заданном семействе, но не используются для бинарного принятия или отклонения гипотез.

Данные и контроль пересечений

Для эксперимента зафиксирована ревизия 0d48ce40643cffbb29fb283e9dde01c829396e56 корпуса mlsa-iai-msu-lab/ruscifact. В каждой строке находятся идентификатор статьи @id, проверяемое утверждение ruscifact, аннотация ru_abstract и метка label. Авторы корпуса назвали две части train и validation; в нашем протоколе validation один раз используется как отложенный тест. Все параметры, веса классов и признаки выбирались по внутренним блокам исходного train, до обращения к этой части. Мы сохраняем оба названия в описании, чтобы команда воспроизведения однозначно соответствовала структуре опубликованного набора данных.

Фактическая выгрузка содержит по 564 пары в каждой части. В train насчитывается 380 подтверждений и 184 противоречия; в тестовой части — 379 и 185. Итого получено 1128 пар, среди них 759 подтверждений и 369 противоречий. Эти числа рассчитаны непосредственно по сохранённым файлам. Они важны ещё и потому, что в статье о ruSciFact сумма двух классов в одной таблице расходится с заявленным общим объёмом [Vatolin et al., 2025]. Мы не пытались устранить расхождение удалением предполагаемой «лишней» строки и провели эксперимент на опубликованной ревизии целиком.

Аудит не обнаружил пропусков в обязательных полях, полных повторов строк или повторяющихся утверждений внутри каждой части. Вместе с тем аннотации могут повторяться с другими утверждениями: train и test содержат по 563 различных групп контекстов. Числовое отображение классов проверялось по содержанию исходных примеров до пилотного прогона. Это устанавливает семантику кодов, но не означает новой экспертной проверки всех эталонных решений. При дальнейшем разборе ошибок исходные метки сохранялись.

Для группировки последовательности пробелов в аннотации заменяются одним пробелом, крайние пробелы удаляются, затем вычисляется SHA-256. Регистр и содержимое текста не меняются. Хеш используется как идентификатор группы в кросс-валидации и статистическом ресемплировании. Такая нормализация предназначена только для обнаружения совпадений; NLI-модель получает исходные тексты. Проверялись также повторения идентификаторов статей, совпадения утверждений и конфликтующие метки для одинаковой пары «аннотация — утверждение».

Между train и test найдены 2 совпадающие группы аннотаций и 2 совпадающих идентификатора. Они затрагивают 2 тестовые строки. Полных межчастевых повторов пар и конфликтующих меток не обнаружено. Основная оценка сохранена на всём исходном отложенном наборе; дополнительно рассмотрены 562 строки из групп, отсутствующих в train. Это анализ чувствительности к конкретному обнаруженному пересечению. Он не исключает семантических парафразов, тематически связанных публикаций или присутствия материалов в предобучении модели. Поэтому корпус не характеризуется как полностью свободный от утечки.

Представление контекста и методы

Каждая аннотация подаётся модели тремя способами: целиком, по отдельным предложениям и по скользящим парам соседних предложений. Шаг окна равен одному; если

предложение единственное, оно же образует оконный вариант. Границы определяет razdel.sentenize 0.5.0, без лемматизации и удаления стоп-слов. Перед пилотным запуском один проверяющий просмотрел последовательные примеры train-0000–train-0024. В них встретились объединение фраз после обозначения «г.», дробление числового перечисления, два объединения из-за сокращений и длинное перечисление, оставшееся единым сегментом. Этот просмотр был техническим, а не экспертным: выборка не случайна, второй проверяющий не привлекался, частота ошибок на всём корпусе неизвестна. Правила razdel после просмотра не менялись. По этой причине выводы относятся к указанной реализации границ предложений; качество сегментации остаётся одним из возможных источников потерь.

Во всех опытах использована одна версия модели cointegrated/rubert-base-cased-nli-threeway — ревизия 920cbb52ef830e94461bf141ec2119979b6049e2 — без изменения нейросетевых весов. В позицию premise передаётся аннотация или её фрагмент, в позицию hypothesis — утверждение. Имена классов считываются из конфигурации модели, после чего выходы softmax располагаются как p(E), p(C), p(N); в зафиксированной ревизии им соответствуют индексы 0, 1, 2. Корректность порядка проверена на контрольной паре о смертности Сократа: оценка противоречия оказалась выше оценки следования. Карточка модели описывает обучение на русскоязычных NLI-наборах, многие из которых переведены с английского [cointegrated, www…]. Мы не проводили отдельную калибровку и доменную валидацию на научном русском, поэтому далее говорим об NLI-оценках, а не о калиброванных вероятностях. Полученный результат характеризует именно эту ревизию модели.

Максимальная длина пары составляет 512 токенов, включая специальные токены. Используется truncation="only_first": при превышении лимита сокращается контекст, а утверждение сохраняется. Длина аннотации в признаках измеряется WordPiece-токенами до усечения, без утверждения; флаг усечения учитывает длину полной пары. Для каждой строки сохранены также число удалённых токенов, число предложений и окон. Полнотекстовый метод поэтому означает подачу аннотации как единого текста с установленным ограничением длины, а не гарантию обработки всех её токенов.

Контрольные методы M0 и M1 позволяют оценить значение дисбаланса и поверхностных языковых признаков. M0 всегда предсказывает большинство train. M1 применяет символьный TF-IDF (analyzer="char_wb", ngram_range=(3,5)) к строке «утверждение [SEP] аннотация», затем логистическую регрессию. Используются стандартные настройки TF-IDF, включая внутреннее приведение регистра; это преобразование относится только к лексической ветви. Исходные NLI-входы остаются неизменными. Лексический классификатор служит обучаемой контрольной моделью, но его успех сам по себе не свидетельствует о выполнении логического вывода.

Метод M2 (Full-NLI-ZS) принимает решение по полной аннотации: при Δпол = p(C) − p(E) > 0 выбирается contradicts, в остальных случаях — confirms. В M3 (Full-NLI-LR) логистическая регрессия получает шесть признаков: p(E), p(C), p(N), разность p(C) − p(E), число токенов и индикатор усечения. Этот вариант нужен для честного сравнения с обучаемой сегментной системой. При этом M3 использует не только три выхода NLI, но и сведения о длине, поэтому контраст M6−M3 относится к двум законченным наборам признаков и не выделяет эффект одного лишь разбиения текста.

M4 (Sentence-NLI-ZS) рассчитывает NLI-оценки для каждого предложения и сравнивает два экстремума: Δпредл = $\max_j$ p(C_j) − $\max_j$ p(E_j). M5 (Window2-NLI-ZS) повторяет ту же процедуру для пар соседних предложений. Знак разности задаёт бинарную метку. Важная особенность правила состоит в том, что максимальные p(C) и p(E) могут принадлежать разным фрагментам; остальные оценки на решение не влияют. Чем больше сегментов, тем больше попыток получить

случайно высокое значение, поэтому отдельно проверяется связь числа предложений с ложными противоречиями.

В M6 (Segmented-NLI-LR) регрессия получает не отдельный максимум, а описание всего набора сегментных оценок. Для p(E), p(C) и p(N) отдельно по предложениям и окнам вычисляются максимум, среднее, стандартное отклонение и среднее трёх наибольших значений. При одном или двух сегментах в последней статистике участвуют все доступные значения. Стандартное отклонение считается с ddof=0 и равно нулю для единственного сегмента. К этим характеристикам добавляются две разности максимумов, число предложений и окон, длина аннотации и индикатор усечения.

Полный вектор M6 содержит 30 признаков. В абляции M6_sentence оставлены только статистики предложений, в M6_window2 — только статистики окон; признаки длины в обоих случаях сохранены. Вариант M6_no_length, напротив, объединяет оба набора NLI-статистик, но исключает длину и число сегментов. Размерность трёх сокращённых вариантов равна 17, 17 и 26. Все версии настраиваются одинаково и были определены до просмотра тестовых результатов, поэтому удачная абляция не подменяет заранее выбранный M6.

Вместе с сегментным прогнозом сохраняется предложение, имеющее максимальную p(E) для метки confirms или максимальную p(C) для contradicts. Мы называем его кандидатным свидетельством и используем только при разборе примеров. Оно не объясняет регрессию M6 полностью, поскольку решение строится по нескольким агрегатам; для M5 отдельное предложение к тому же не совпадает с двухпредложенческим окном. В ruSciFact нет эталонной разметки таких фрагментов, поэтому численную точность извлечения свидетельств оценить нельзя.



Рисунок 1 — Представления контекста и способы принятия решения при одной замороженной NLI-модели. M2 использует разность p(C)−p(E) для полного контекста; M4 и M5 — разность максимумов по сегментам; M3 и M6 обучают разные по составу и размерности признаки

Схема эксперимента и статистическая оценка

Гиперпараметры выбирались по 5 блокам StratifiedGroupKFold с начальным значением генератора 20260908 и группировкой по хешу аннотации. Все утверждения одного контекста внутри обучающей части относятся к одному блоку. Для логистической регрессии проверялись значения коэффициента обратной регуляризации C из множества { 0,01; 0,1; 1; 10; 100 } и веса

классов из вариантов «нет» и «сбалансированные». Использованы L2-регуляризация, решатель liblinear и предел 5000 итераций. Числовые признаки стандартизируются через StandardScaler, обученный только на обучающей части блока; словарь и веса TF-IDF также оцениваются внутри блока.

Критерием выбора служит среднее macro-F1 по валидационным блокам. При точном равенстве предпочтение отдаётся меньшему C, затем отсутствию весов классов. Порог оценки contradicts для обучаемых методов фиксирован на 0,5; предсказание противоречия принимается при достижении или превышении порога. Отдельная оптимизация порога не проводилась. После выбора гиперпараметров классификаторы обучены на всей обучающей части, а конфигурация и контрольные суммы сохранены до первого итогового тестирования. Показатели кросс-валидации выбранных вариантов приведены в таблице 2.

Таблица 2 — Выбор гиперпараметров исключительно на обучающей части; «нет» означает отсутствие весов классов

Метод	C регрессии	Веса классов	Macro-F1 на CV
M1	0,10	сбалансированные	0,752
M3	0,10	нет	0,900
M6	10,00	сбалансированные	0,876
M6_sentence	0,10	нет	0,867
M6_window2	0,01	нет	0,864
M6_no_length	0,10	нет	0,878

Кросс-валидационные результаты не являются второй независимой оценкой обобщения: они участвовали в выборе параметров. Итоговое качество определяется по исходной части validation, использованной как тестовая. До полного прогона выполнен групповой пилот на 113 обучающих строках, проверявший порядок текстов, соответствие меток, сегментацию, усечение, NLI-выходы, кэш и сохранение предсказаний. Его результаты не послужили основанием для изменения заданных методов. Нейросетевые веса не дообучались ни на пилоте, ни при дальнейшем выборе классификаторов.

Основной метрикой выбрана macro-F1 — среднее F1 для confirms и contradicts без учёта размера классов. В отчёте также сохранены precision и recall каждого класса, balanced accuracy (BA), коэффициент корреляции Мэтьюса (MCC), accuracy и матрицы ошибок. Для методов с непрерывной оценкой contradicts рассчитаны ROC-AUC и average precision. В машинной таблице average precision обозначена как pr_auc; это название поля, а не результат трапецеидального интегрирования precision–recall-кривой. Обычная accuracy используется как дополнительный показатель из-за дисбаланса классов.

Доверительные интервалы получены групповым процентильным бутстрэпом с 2000 повторениями и фиксированным начальным значением генератора. Единицей ресемплирования служит аннотация: выбранная с возвращением группа включается вместе со всеми связанными утверждениями. Для парного контраста M6−M3 обе системы оцениваются на одних и тех же бутстрэп-выборках, после чего строится распределение разности macro-F1. Этот контраст был выбран до тестирования; M4−M2, M5−M2 и сравнения абляций с M6 рассматриваются как вторичные. Интервалы вторичных сравнений не образуют одновременно скорректированного семейства. Мы также не задавали минимально практически значимый эффект и не проверяли устойчивость к другому числу повторений. Поэтому интервал показывает неопределённость сохранённой процедуры, но не отделяет причинный эффект сегментации от остальных различий систем.

Несовпадающие ошибки дополнительно сопоставлены точным двусторонним критерием Мак-Немара. Его единицей остаётся строка, а не группа аннотаций, поэтому p-значение используется как разведочная диагностика. Поправка Холма рассчитана в двух вариантах: для вторичных сравнений и для полного набора заданных контрастов внутри соответствующего подмножества; в таблице абляций приведён второй вариант. Нулевой результат такого теста не означал бы эквивалентность методов. Разбиения по длине ниже также служат описанием подгрупп, а не заменой основного контраста.

Результаты сравнения

На отложенной части M3 получил macro-F1 0,917, а M6 — 0,867 (таблица 3). Разность M6−M3 составила −0,050; парный групповой интервал [−0,079; −0,023] полностью находится ниже нуля. Следовательно, в зафиксированном эксперименте обучаемая сегментная система уступила полнотекстовой. Сравниваются именно полные конфигурации: у M3 шесть признаков, у M6 — 30, а параметры регуляризации и веса классов могли быть выбраны разными. Этот результат нельзя свести к изолированному эффекту операции разбиения.

Таблица 3 — Результаты на полном отложенном наборе; ДИ — групповой доверительный интервал macro-F1

Метод	Macro-F1	95% ДИ	F1 подтверждений	F1 противоречий	BA	MCC
M0	0,402	[0,387; 0,416]	0,804	0,000	0,500	0,000
M1	0,752	[0,712; 0,788]	0,845	0,659	0,746	0,506
M2	0,909	[0,882; 0,933]	0,939	0,879	0,914	0,818
M3	0,917	[0,891; 0,941]	0,946	0,888	0,914	0,834
M4	0,676	[0,633; 0,713]	0,698	0,654	0,742	0,465
M5	0,829	[0,796; 0,859]	0,866	0,791	0,863	0,686
M6	0,867	[0,836; 0,895]	0,908	0,826	0,877	0,736

Картина отдельных ошибок совпадает с направлением macro-F1. В 41 парах ошибся M6 при правильном ответе M3, тогда как обратных случаев было 14. Точный критерий Мак-Немара даёт p = 0,000355281, после поправки Холма по всем контрастам — p = 0,00142112. Из-за зависимости строк внутри групп это только дополнительная диагностика. F1 класса contradicts также ниже у M6: 0,826 против 0,888. Потеря видна не только в среднем двух классов, но и непосредственно в распознавании противоречий.

Необучаемое полнотекстовое правило M2 достигает macro-F1 0,909, то есть его точечный результат близок к M3. Значительная часть полезного сигнала, по-видимому, уже присутствует в выходах замороженной модели для полной аннотации. Отдельный контраст M3−M2 заранее не планировался, поэтому статистическое превосходство логистической регрессии здесь не проверялось. В дальнейшем M3 используется как обучаемая полнотекстовая точка отсчёта, а M2 — как контроль без обучаемого агрегатора.

У сегментных правил без обучения потери больше: macro-F1 равен 0,676 для M4 и 0,829 для M5. По отношению к M2 разности составляют −0,233 и −0,080, а парные интервалы [−0,274; −0,194] и [−0,111; −0,052] не пересекают нуль. Значимость критериев Мак-Немара сохраняется и после поправки Холма по всем контрастам. При одинаковом правиле решения переход от целой аннотации к сегментам дал то же направление изменения, что и основной системный контраст; для RQ2 это убедительное сравнительное наблюдение, но не самостоятельная причинная оценка.

Обучение агрегатора поднимает сегментную систему выше правил максимума, однако разрыв с полным контекстом остаётся. Базовый M0 показывает, насколько обманчива обычная accuracy при дисбалансе: значение 0,672 сочетается с нулевым F1 противоречий. Символьный TF-IDF в M1 даёт macro-F1 0,752, что указывает на заметный поверхностный сигнал в текстах. Проведённый эксперимент не разделяет его возможные источники — способ генерации утверждений, тематику аннотаций и собственно смысловые различия классов.

Таблица 4 — Разведочные абляции обучаемой агрегации; разности рассчитаны относительно полного M6, p-значения относятся к критерию Мак-Немара с поправкой Холма по всем контрастам

Вариант	Macro-F1	Разность с M6	95% ДИ разности	p (Холм)
M6_sentence	0,858	−0,009	[−0,031; 0,012]	1,000
M6_window2	0,861	−0,006	[−0,025; 0,013]	1,000
M6_no_length	0,872	0,005	[−0,014; 0,024]	1,000

Абляции образуют сравнительно узкий диапазон точечных оценок (таблица 4). Исключение признаков длины даёт наибольшее значение среди этих вариантов, но интервал разности с M6 включает нуль. Аналогично, удаление предложенческих либо оконных агрегатов не сопровождается статистически подтверждённым изменением. Нельзя заключить, что признаки длины вредны, два представления эквивалентны или объединение обязательно полезно. Все варианты были определены заранее; основной M6 не заменяется после просмотра тестовой части, и отдельная модель по результатам абляций не перенастраивается.

Анализ чувствительности без контекстов, встречавшихся в train, сохраняет основной вывод. На этом подмножестве macro-F1 M3 составляет 0,916, M6 — 0,868; разность равна −0,048 с интервалом [−0,075; −0,021]. Следовательно, обнаруженные точные совпадения не объясняют преимущество полнотекстового решения. Этот результат относится именно к исключённым группам и не оценивает возможную величину иных, не измеренных форм зависимости между данными.

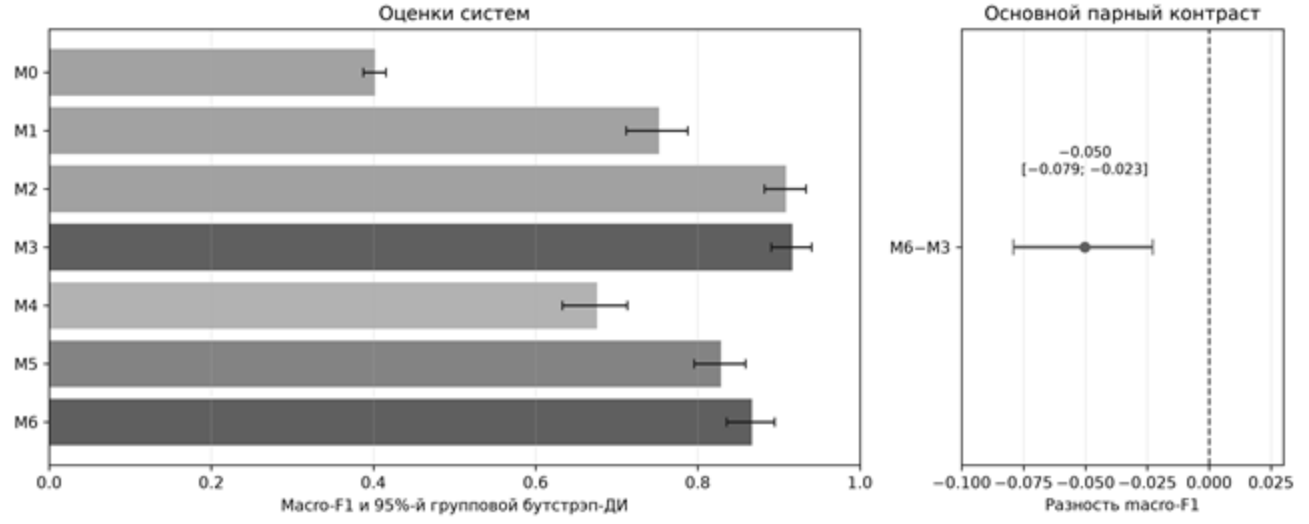


Рисунок 2 — Слева — macro-F1 основных методов с групповыми 95%-ми доверительными интервалами; справа — основной парный контраст M6−M3. Вертикальная линия обозначает отсутствие разности

Длина контекста и усечение

Границы квартилей длины вычислены только по обучающей части и составляют 116,75, 209,50 и 328,25 WordPiece-токена. Они применяются к отложенной части без повторного оценивания. Q1 включает длины до первой границы включительно, Q2 и Q3 — последующие интервалы с включённой верхней границей, Q4 — длины выше третьей. Поэтому число тестовых пар в диапазонах неодинаково. В таблице 5 представлены macro-F1 обоих методов, их разность и доля полных пар, потребовавших усечения.

Таблица 5 — Разведочное описательное сравнение по диапазонам длины, установленным на обучающей части

Диапазон	Число пар	M3: macro-F1	M6: macro-F1	M6−M3	Усечено, %
Q1	121	0,929	0,921	−0,008	0,0
Q2	185	0,914	0,876	−0,037	0,0
Q3	136	0,939	0,825	−0,115	0,0
Q4	122	0,867	0,827	−0,040	19,7

Во всех диапазонах точечное macro-F1 M6 ниже M3. Наибольшее отставание наблюдается не в самом длинном диапазоне, что не согласуется с простым представлением о монотонной зависимости выигрыша сегментации от длины. В верхнем диапазоне качество обоих методов снижается, однако этот факт не изолирует влияние длины: группы могут отличаться тематикой, отношением классов и сложностью формулировок. Статистический тест взаимодействия «метод × длина» не выполнялся. Поэтому таблица описывает неоднородность результатов, но не устанавливает причинную связь.

Полная пара была усечена в 24 случаях, или 4,26% тестового набора. На этих примерах macro-F1 составил 0,810 для M3 и 0,727 для M6, а F1 противоречий — 0,667 и 0,500. Для неусечённых пар получены значения macro-F1 0,919 и 0,867. Подгруппа из 24 наблюдений слишком мала для сильного вывода; анализ мощности и отдельный парный интервал для неё не планировались. В имеющихся данных ожидаемого преимущества M6 не видно, но такая выборка не исключает пользы сегментации на существенно более длинных документах.

Сам факт усечения ещё не указывает, какой метод должен работать лучше. Отдельное длинное предложение тоже может превысить лимит, а окно из двух предложений увеличивает его длину. Одновременно начало полной аннотации способно содержать достаточно информации для решения. Сохранённый флаг сообщает лишь о потере токенов, но не о том, находилось ли среди них существенное свидетельство. Ответ потребовал бы разметки расположения релевантных фрагментов, которой в бинарной версии ruSciFact нет.

Дополнительный анализ связывает число сегментов с ложными противоречиями. Границы числа предложений, определённые на train, равны 4.0, 6.0, 10.0. В первом и последнем диапазонах доля ложных противоречий среди подтверждающих пар для M4 составляет 0,341 и 0,586, для M5 — 0,127 и 0,371. У M4 рост монотонен, у M5 между средними диапазонами есть небольшое снижение. Такое наблюдение согласуется с чувствительностью максимума к числу оценок, но не доказывает этот механизм: вместе с числом предложений меняются содержание и структура текста.

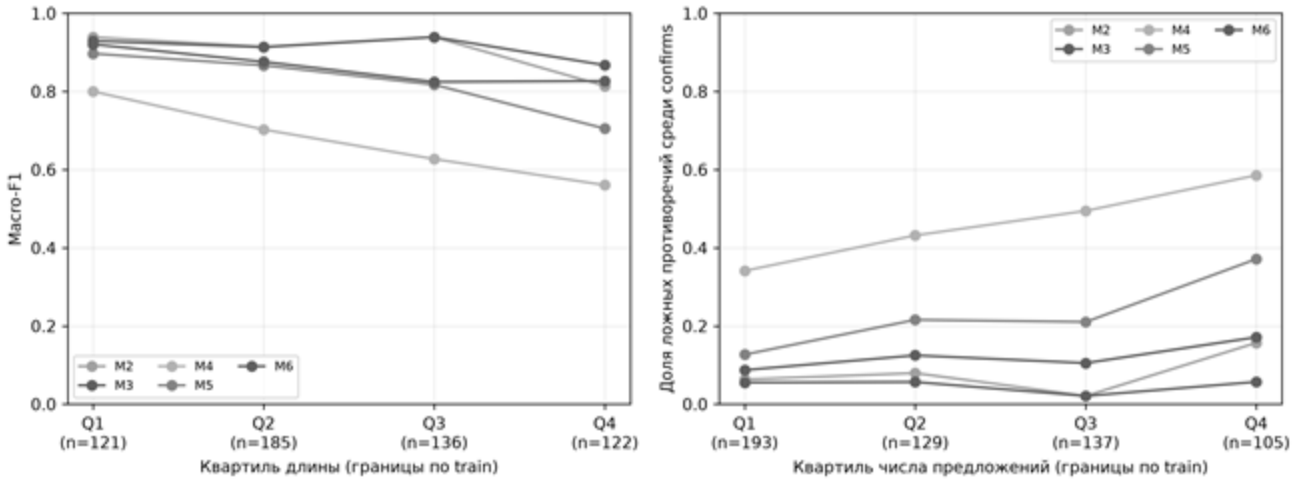


Рисунок 3 — Разведочные оценки по квартилям Q1–Q4; в подписях указано число тестовых пар n. Границы длины и числа предложений определены только на обучающей части

Анализ ошибок и кандидатных свидетельств

M6 допустил 68 ошибок: 24 ложных подтверждения и 44 ложных противоречия. Для подробного рассмотрения сохранены 49 случаев: все ложные подтверждения и первые доступные ложные противоречия в стабильном порядке идентификаторов с установленным пределом отбора. Такой набор не является случайной выборкой ошибок. Он предназначен для проверки отдельных решений; по нему нельзя оценивать распространённость содержательных типов ошибок во всём тестовом наборе.

Три пары ниже разобраны вручную по тексту аннотаций. Цель разбора — показать, какую информацию видит проверяющий, а не присвоить всем ошибкам содержательные категории. Независимые эксперты в этой процедуре не участвовали, поэтому поля manual_error_type, manual_comment и manual_evidence_quality оставлены пустыми. Автоматические индикаторы чисел, отрицаний, длины и возможных сбоев сегментации также не выдаются за экспертную разметку. Исходные метки и прогнозы моделей не исправлялись.

В test-0124 проверяется утверждение: «Тревожные расстройства с одинаковой частотой встречаются у больных рассеянным склерозом и у здоровых лиц.» В аннотации сказано, что тревожные расстройства достоверно чаще встречались у больных, то есть эталонное противоречие можно установить по направлению сравнения. M3 и M6 выбрали подтверждение. Кандидат M6 описывает цель сравнительного анализа и совпадает с утверждением по теме, но ничего не говорит о частотах. Этот пример показывает слабость локальной тематической близости. Однако M3 также ошибся, поэтому одной потерей контекста при сегментации случай не объясняется.

В test-0027 речь идёт о сериях боспорских монет без звезды, с одной и с двумя звёздами. M3 распознал эталонное подтверждение, а M6 вернул противоречие. Сохранённый кандидат — «Их чеканили только в Пантикапее.» — сообщает о месте чеканки и отдельно от соседних фраз не объясняет различие серий. Аннотация состоит из 20 предложений и не усечена. Здесь правдоподобна потеря связи между сообщениями, хотя по одному кандидату нельзя восстановить вклад всех признаков логистической регрессии.

В test-0045 оба метода столкнулись с другим типом связи. Утверждение отрицает негативное влияние подкормок на обменные процессы, а аннотация сообщает об отсутствии различий показателей крови по сравнению с контролем. Эталонная метка — подтверждение, прогноз M3 и M6 — противоречие. Для правильного ответа нужно связать частное наблюдение об отсутствии различий с более общей оценкой влияния. В пределах данной пары такая связь читается, но переносить её на любое аналогичное обобщение без предметной проверки нельзя; оснований менять разметку этот разбор не даёт.

Ручное чтение выявляет по меньшей мере две ситуации. В первой кандидат совпадает с темой, но не содержит решающего отношения без соседних фраз; во второй затруднение сохраняется и для полной аннотации. Сохранённый фрагмент действительно облегчает проверку отдельного прогноза, однако удобство и качество такого объяснения не измерялись на пользователях. Без независимой разметки мы не оцениваем долю корректных свидетельств и частоту предполагаемых причин ошибок. Сегментные оценки дают материал для последующего анализа, но не заменяют экспертное заключение.

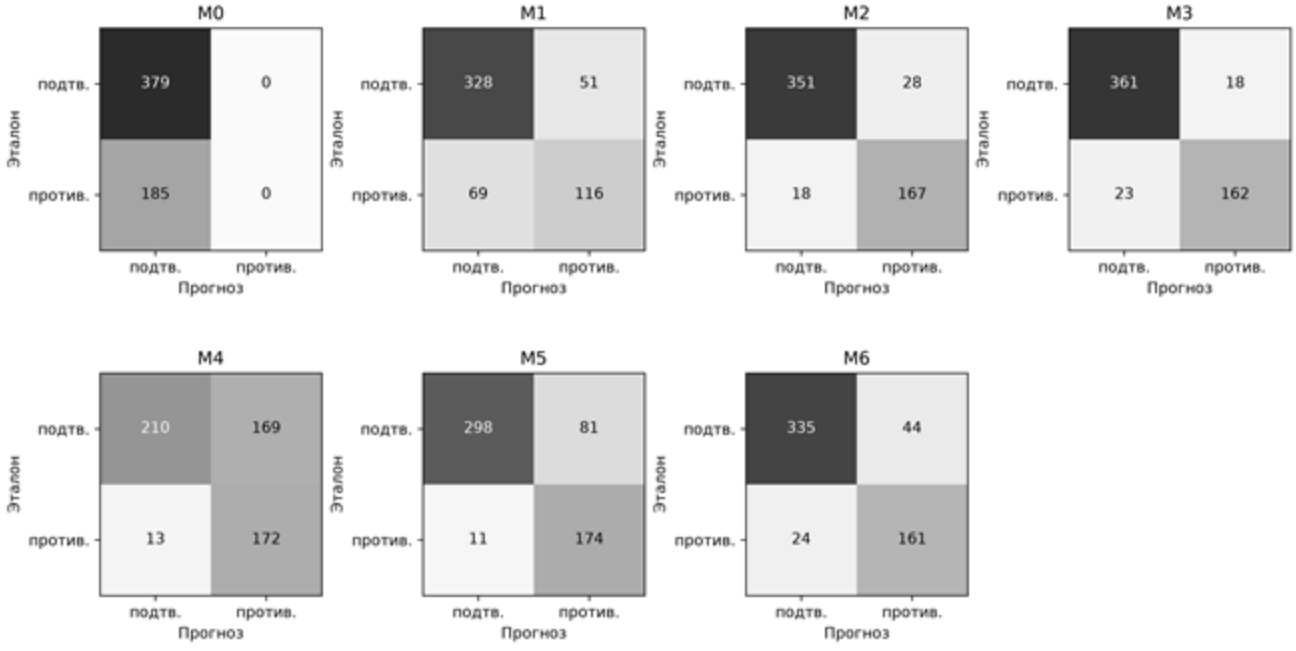


Рисунок 4 — Матрицы ошибок: строки соответствуют эталонным классам, столбцы — предсказанным; «подтв.» — confirms, «против.» — contradicts

Вычислительная нагрузка

Инференс выполнялся в FP32 на NVIDIA GeForce RTX 4070 Laptop GPU внутри torch.inference_mode(); максимальный размер пакета равен 16. Сегменты одного представления объединялись в пакет внутри примера. В журнале остался диагностический тайминг единственного прогона, но его нельзя сопоставлять между системами: не было прогрева, повторений и оценки разброса, а измеряемые операции имели разные границы. Поэтому время из статьи исключено. Вычислительную нагрузку мы описываем воспроизводимым числом NLI-входов на одну пару.

Таблица 6 — Среднее число NLI-входов на пару «аннотация — утверждение» в сохранённой тестовой части

Метод	Представление	Среднее число NLI-входов	Интерпретация
M2/M3	полная аннотация	1,00	одна ветвь
M4	предложения	7,03	одна ветвь
M5	окна из двух предложений	6,06	одна ветвь
M6	предложения и окна	13,09	две сегментные ветви

Для M2 и M3 достаточно одного NLI-входа на пару. M4 обрабатывает в среднем 7,03 предложения, M5 — 6,06 окна, а M6 запускает обе сегментные ветви и получает 13,09 входа. Это прямой счёт обращений к модели, но не оценка задержки: на неё влияют длина фрагментов, пакетирование, устройство и реализация. Корректный временной эксперимент должен использовать одинаковый интерфейс, прогрев, повторения, синхронизацию устройства и показатели разброса; в выполненный протокол он не входил.

Воспроизводимость и доступность материалов

Рабочая среда: Windows 11, Python 3.13.7 и NVIDIA GeForce RTX 4070 Laptop GPU. В расчётах использованы PyTorch 2.8.0+cu126, Transformers 4.57.6, Datasets 4.8.5, scikit-learn 1.7.2, razdel 0.5.0, pandas 2.3.3, NumPy 2.1.2 и SciPy 1.18.1. В репозитории сохранены ревизии корпуса 0d48ce40643cffbb29fb283e9dde01c829396e56 и модели 920cbb52ef830e94461bf141ec2119979b6049e2, seed 20260908, конфигурации, lock-файл зависимостей, NLI-оценки, признаки, прогнозы и контрольные суммы. Команда .venv\Scripts\python -m ruscifact_nli.cli all --resume повторно использует проверенные стадии. Для независимого воспроизведения README предписывает создать чистое окружение и запустить тот же конвейер без переноса прежнего кэша.

Обсуждение и ограничения

По RQ2 оба сегментных правила уступили полнотекстовому M2 при одинаковой формуле принятия решения; групповые интервалы разностей M4−M2 и M5−M2 не включают нуль. Это согласуется с результатом M6−M3 и показывает устойчивое направление различий внутри выбранного конвейера. Причинный эффект самой сегментации всё же не выделен, поскольку обучаемые системы различаются не только представлением контекста.

Для RQ3 преимущество M6 не появилось ни в одном сохранённом диапазоне длины и не наблюдалось среди усекаемых пар. Мы не проверяли статистическое взаимодействие метода с длиной, а в усекаемой подгруппе всего 24 примера. Возможно, начало полной аннотации часто уже содержит нужный фрагмент, тогда как отдельные предложения теряют связи; однако расположение решающей информации не размечено. Результат описывает ruSciFact и выбранную модель, а не все длинные научные документы.

По первой части RQ4 окна M5 дали более высокую точечную оценку, чем отдельные предложения M4. Прямой контраст M5−M4 заранее не рассчитывался, а примеры с распределённым свидетельством не размечались. Выигрыш окон можно связать с соседним контекстом, меньшим числом сегментов или реакцией NLI-модели на длину пары. Выполненный эксперимент не различает эти объяснения.

Вторая часть RQ4 сравнивает способы агрегации. У M6 точечные F1 обоих классов выше,

чем у M4 и M5: регрессия использует распределение оценок, а не один экстремум. Но контрасты M6−M4 и M6−M5 не входили в статистический план, независимые разбиения и другие модели не запускались. Поэтому это правдоподобное, но не идентифицированное объяснение. Даже лучший сегментный агрегатор остаётся слабее M3 по основному результату.

Наблюдаемую разность можно объяснить несколькими механизмами. NLI-модель обучалась не специально на научном русском, поэтому терминология и сложные отношения могли вызвать доменный сдвиг. После разбиения предложения теряют референты местоимений, условия применимости и основание сравнения. Правило максимума чувствительно к единичным высоким оценкам, а регрессии с большим числом агрегатов может не хватать обучающих данных. Каждый механизм согласуется хотя бы с частью ошибок, но проведённые опыты не позволяют выбрать единственную причину.

Границы обобщения определяются одним корпусом, одним исходным разделением, одной замороженной моделью и границами razdel.sentenize версии 0.5.0. Групповой бутстрэп учитывает повторяющиеся аннотации, но не оценивает неопределённость при смене научной дисциплины, генератора утверждений, нейросетевых весов или сегментатора. Генеративное происхождение пар и отсутствие neutral в эталоне ограничивают перенос на естественные ошибки и произвольные нерелевантные контексты. Аудит точных пересечений повышает прозрачность оценки, но не устраняет всех потенциальных зависимостей. Практическое использование поэтому следует связывать с проверкой конкретных пар человеком, а не с автономным вынесением суждений о научной истинности.

Заключение

На ruSciFact обучаемая сегментная система M6 уступила полнотекстовой M3: разность macro-F1 равна −0,050, групповой 95%-й интервал — [−0,079; −0,023]. После удаления совпадающих между частями контекстов направление не изменилось. В рамках данного протокола M3 является более сильной и вычислительно более простой отправной точкой: один NLI-вход на пару вместо 13,09 у M6. Сравнение относится к полным конфигурациям с разными признаками и гиперпараметрами и не измеряет чистый причинный эффект сегментации.

Окна и обучаемое объединение оценок работают лучше простого максимума по предложениям, но предполагаемые причины этого выигрыша остаются непроверенными. В длинных и усекаемых аннотациях преимущества сегментов не обнаружено. Кандидатные свидетельства помогают прочитать отдельную ошибку, однако их полезность для человека ещё не измерялась. Отрицательный результат очерчивает границу переноса сегментного подхода на конкретный русский корпус, модель и сегментатор. Следующий эксперимент следует проводить на независимых данных с естественными ошибками, нескольких заранее выбранных NLI-моделях и разметке положения свидетельств; использованную тестовую часть нельзя превращать в материал для последующей настройки.

Библиография

1. Айсин Т.Р., Шамардина Т.В. Детекция галлюцинаций на основе внутренних состояний больших языковых моделей // Электронные библиотеки. 2025. Т. 28. № 6. С. 1282–1305. DOI: 10.26907/1562-5419-2025-28-6-1282-1305.
2. cointegrated. RuBERT for NLI (natural language inference): карточка модели. Без даты. Ревизия 920cbb52ef830e94461bf141ec2119979b6049e2. URL: https://huggingface.co/cointegrated/rubert-base-cased-nli-threeway.

3. Glover J., Fancellu F., Jagannathan V., Gormley M.R., Schaaf T. Revisiting Text Decomposition Methods for NLI-based Factuality Scoring of Summaries // Proceedings of GEM 2022. P. 97–105. DOI: 10.18653/v1/2022.gem-1.7.
4. Honovich O., Aharoni R., Herzig J., Taitelbaum H., Kukliansy D., Cohen V., Scialom T., Szpektor I., Hassidim A., Matias Y. TRUE: Re-evaluating Factual Consistency Evaluation // Proceedings of NAACL 2022. P. 3905–3920. DOI: 10.18653/v1/2022.naacl-main.287.
5. Laban P., Schnabel T., Bennett P.N., Hearst M.A. SummaC: Re-Visiting NLI-based Models for Inconsistency Detection in Summarization // Transactions of the Association for Computational Linguistics. 2022. Vol. 10. P. 163–177. DOI: 10.1162/tacl_a_00453.
6. mlsa-iai-msu-lab. ruSciFact: карточка набора данных. Без даты. Ревизия 0d48ce40643cffbb29fb283e9dde01c829396e56. URL: https://huggingface.co/datasets/mlsa-iai-msu-lab/ruscifact.
7. Shavrina T., Fenogenova A., Emelyanov A., Shevelev D., Artemova E., Malykh V., Mikhailov V., Tikhonova M., Chertok A., Evlampiev A. RussianSuperGLUE: A Russian Language Understanding Evaluation Benchmark // Proceedings of EMNLP 2020. P. 4717–4726. DOI: 10.18653/v1/2020.emnlp-main.381.
8. Vatolin A., Gerasimenko N., Loukachevitch N., Ianina A., Vorontsov K. ruSciFact: Open Benchmark for Verifying Scientific Facts in Russian // Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of Dialogue 2025. P. 435–459. DOI: 10.28995/2075-7182-2025-23-435-459.
9. Vladika J., Matthes F. Scientific Fact-Checking: A Survey of Resources and Approaches // Findings of ACL 2023. P. 6215–6230. DOI: 10.18653/v1/2023.findings-acl.387.
10. Wadden D., Lin S., Lo K., Wang L.L., van Zuylen M., Cohan A., Hajishirzi H. Fact or Fiction: Verifying Scientific Claims // Proceedings of EMNLP 2020. P. 7534–7550. DOI: 10.18653/v1/2020.emnlp-main.609.
11. Wadden D., Lo K., Wang L.L., Cohan A., Beltagy I., Hajishirzi H. MultiVerS: Improving Scientific Claim Verification with Weak Supervision and Full-Document Context // Findings of NAACL 2022. P. 61–76. DOI: 10.18653/v1/2022.findings-naacl.6.
12. Zha Y., Yang Y., Li R., Hu Z. AlignScore: Evaluating Factual Consistency with A Unified Alignment Function // Proceedings of ACL 2023. P. 11328–11348. DOI: 10.18653/v1/2023.acl-long.634.

Contextual Verification of Scientific Claims on ruSciFact: Comparison of Full Annotation and Segmented Aggregation of NLI Scores

Anton A. Kuskov

Postgraduate Student,
Yaroslavl State University named after P.G. Demidov,
150003, 14, Sovetskaya str., Yaroslavl, Russian Federation;
e-mail: AntonKuskov123@yandex.ru

Abstract

The objective of the study is to compare full-text and segmented systems for detecting contradictions between a scientific claim and a Russian-language annotation based on natural language inference (NLI). On ruSciFact, the full annotation, individual sentences, and windows of two adjacent sentences were compared using a single frozen RuBERT model. 564 training and 564 hold-out pairs were used; the hyperparameters of logistic regression were selected via group cross-validation on the training data only. The full-text system M3 achieved a macro-F1 of 0.917, while the trainable segmented system M6 achieved 0.867. The paired difference M6−M3 was −0.050 with a 95% group bootstrap interval [−0.079; −0.023]. Excluding contexts overlapping between parts preserved the direction of the result. Exploratory analysis did not reveal an advantage of segmentation for long and truncated annotations. Windows and trainable aggregation mitigate the losses relative to the sentence-level maximum rule, but do not surpass the trainable solution based on the full annotation. Since M3 and M6 differ in the composition and dimensionality of features, their contrast characterizes two complete systems rather than an isolated causal effect of

segmentation. The conclusion is limited to one corpus and one NLI model and does not pertain to the truth of claims outside the provided source.

For citation

Kuskov A.A. (2026) Kontekstnaya verifikatsiya nauchnykh utverzhdeniy na ruSciFact: sravnenie polnoy annotatsii i segmentnoy agregatsii NLI-otsenok [Contextual Verification of Scientific Claims on ruSciFact: Comparison of Full Annotation and Segmented Aggregation of NLI Scores]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (8A), pp. 293-309. DOI: 10.34670/AR.2026.21.64.001

Keywords

Scientific claim verification, Russian language, natural language inference, context granularity, score aggregation, ruSciFact, logistic regression, contradiction detection, group cross-validation, scientific annotations.

References

1. Aisin, T. R., & Shamardina, T. V. (2025). Detektsiya gallyutsinatsij na osnove vnutrennih sostoyanij bol'shih yazykovyh modelej [Detection of Hallucinations Based on the Internal States of Large Language Models]. Elektronnye biblioteki, 28(6), 1282–1305. https://doi.org/10.26907/1562-5419-2025-28-6-1282-1305
2. cointegrated. (n.d.). RuBERT for NLI (natural language inference): Model card (Revision 920cbb52ef830e94461bf141ec2119979b6049e2). https://huggingface.co/cointegrated/rubert-base-cased-nli-threeway
3. Glover, J., Fancellu, F., Jagannathan, V., Gormley, M. R., & Schaaf, T. (2022). Revisiting text decomposition methods for NLI-based factuality scoring of summaries. In Proceedings of GEM 2022 (pp. 97–105). https://doi.org/10.18653/v1/2022.gem-1.7
4. Honovich, O., Aharoni, R., Herzig, J., Taitelbaum, H., Kukliansy, D., Cohen, V., Scialom, T., Szpektor, I., Hassidim, A., & Matias, Y. (2022). TRUE: Re-evaluating factual consistency evaluation. In Proceedings of NAACL 2022 (pp. 3905–3920). https://doi.org/10.18653/v1/2022.naacl-main.287
5. Laban, P., Schnabel, T., Bennett, P. N., & Hearst, M. A. (2022). SummaC: Re-visiting NLI-based models for inconsistency detection in summarization. Transactions of the Association for Computational Linguistics, 10, 163–177. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00453
6. mlsa-iai-msu-lab. (n.d.). ruSciFact: Dataset card (Revision 0d48ce40643cffbb29fb283e9dde01c829396e56). https://huggingface.co/datasets/mlsa-iai-msu-lab/ruscifact
7. Shavrina, T., Fenogenova, A., Emelyanov, A., Shevelev, D., Artemova, E., Malykh, V., Mikhailov, V., Tikhonova, M., Chertok, A., & Evlampiev, A. (2020). RussianSuperGLUE: A Russian language understanding evaluation benchmark. In Proceedings of EMNLP 2020 (pp. 4717–4726). https://doi.org/10.18653/v1/2020.emnlp-main.381
8. Vatolin, A., Gerasimenko, N., Loukachevitch, N., Ianina, A., & Vorontsov, K. (2025). ruSciFact: Open benchmark for verifying scientific facts in Russian. In Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of Dialogue 2025 (pp. 435–459). https://doi.org/10.28995/2075-7182-2025-23-435-459
9. Vladika, J., & Matthes, F. (2023). Scientific fact-checking: A survey of resources and approaches. In Findings of ACL 2023 (pp. 6215–6230). https://doi.org/10.18653/v1/2023.findings-acl.387
10. Wadden, D., Lin, S., Lo, K., Wang, L. L., van Zuylen, M., Cohan, A., & Hajishirzi, H. (2020). Fact or fiction: Verifying scientific claims. In Proceedings of EMNLP 2020 (pp. 7534–7550). https://doi.org/10.18653/v1/2020.emnlp-main.609
11. Wadden, D., Lo, K., Wang, L. L., Cohan, A., Beltagy, I., & Hajishirzi, H. (2022). MultiVerS: Improving scientific claim verification with weak supervision and full-document context. In Findings of NAACL 2022 (pp. 61–76). https://doi.org/10.18653/v1/2022.findings-naacl.6
12. Zha, Y., Yang, Y., Li, R., & Hu, Z. (2023). AlignScore: Evaluating factual consistency with a unified alignment function. In Proceedings of ACL 2023 (pp. 11328–11348). https://doi.org/10.18653/v1/2023.acl-long.634

Правила для авторов

Уважаемые авторы! Представляем вашему вниманию обновленные требования, которым должны строго соответствовать направляемые нам рукописи.

Структура статьи, присылаемой в редакцию для публикации:

1) заголовок (название) статьи;

2) автор(ы): фамилия, имя, отчество (полностью);

3) данные автора(ов): телефон, адрес, научная степень, звание, должность и место работы, рабочий адрес, e-mail;

4) аннотация (авторское резюме);

5) ключевые слова;

6) текст статьи должен быть разбит на части: введение, тематические подзаголовки, заключение или выводы;

7) список использованной литературы в алфавитном порядке;

8) пункты 1-5 и 7 должны быть продублированы на английском языке (требования к аннотации см. далее).

Все материалы должны быть присланы в документе формата .doc, шрифт TimesNewRoman, кегль 14, первая строка с отступом, межстрочный интервал полуторный, сноски с примечаниями постраничные, нумерация сносок сплошная. Ссылки в тексте на библиографический список оформляются в квадратных скобках; указываются фамилия автора из списка, год издания работы и страница: [Иванов, 2003, 12].

Требования к аннотации на английском языке

Англоязычная аннотация должна быть:

– информативной (не содержать общих слов);

– оригинальной (**не быть калькой русскоязычной аннотации**);

– содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);

– структурированной (следовать логике описания результатов в статье, по схеме: предмет, тема, цель работы; метод или методология проведения работы; область применения результатов; выводы);

– «англоязычной» (написанной качественным английским языком);

– **объем от 150 до 250 слов.**

При невозможности предоставить англоязычную аннотацию необходимо предоставить аналогичный текст на русском языке, с требуемым объемом и структурой.

Фамилии авторов статей на английском языке представляются в одной из принятых международных систем транслитерации, в нашем издательстве – Британского института стандартов (**www.translit.ru**, меню **Варианты**, пункт **BSI**).

Оформление библиографических ссылок в тексте

Ссылки в тексте оформляются в стиле [Фамилия (фамилии), год, страница]. Например, такая ссылка:

Иванова П.П., Петров А.А. К вопросам о детских тарелочках // Жизнь. 2012. № 2. С. 343.

будет выглядеть в тексте как

[Иванова, Петров, 2012, 343].

При ссылке на интернет-ресурс ссылка выглядит как [Иванов, 2009, www] или (при невозможности установить год) [Иванов, www].

Постраничные сноски используются в случае смысловых комментариев, ссылок на архивы и неопубликованные документы. Допустимо указывать в постраничных сносках группы источников (например, ряд работ или диссертаций по какой-либо теме), которые не включаются в библиографию.

В библиографию включаются ссылки на использованные в работе:

– книги;

– статьи в периодике, коллективных монографиях, сборниках по итогам конференций;

– диссертации и авторефераты;

– нормативные акты;

– электронные ресурсы.

В библиографию не включаются (даются в постраничных сносках) ссылки на:

– архивы;

– неопубликованные документы.

Правила оформления библиографии на русском языке

Библиография оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка».

Правила оформления библиографии на английском языке

Английский вариант библиографии, с заголовком References, пишется согласно Гарвардской системе оформления библиографических ссылок, по следующей схеме:

Авторы (транслитерация), год публикации, транслитерация названия статьи, перевод названия статьи на английский язык (в квадратных скобках), транслитерация названия источника (книга, журнал), перевод названия источника (в квадратных скобках), место издания, издательство, страницы.

Пример:

Кочукова Е.В., Павлова О.В., Рафтопуло Ю.Б. Система экспертных оценок в информационном обеспечении учёных // Информационное обеспечение науки. Новые технологии: Сб. науч. тр. М.: Научный Мир, 2009. С. 190-199.

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauchnyi Mir, pp. 190-199.

Более подробные правила и примеры Гарвардской системы оформления представлены по ссылке http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2 или http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf

Если у вас нет возможности оформить английские список литературы и аннотацию по нашим правилам, это сделают специалисты издательства. Обращайтесь, вам обязательно помогут!

Об издательстве

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает 14 научных журналов:

№	Название журнала	Направление
1	Вопросы российского и международного права	юридические науки
2	Культура и цивилизация	культурология
3	Технические науки: теория, методика, приложения	технические науки
4	«Белые пятна» российской и мировой истории	история
5	Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке	философия
6	Вопросы биологии и сельского хозяйства: теории и ситуации, проблемы и решения	биологические и сельскохозяйственные науки
7	Фундаментальные и клинические медицинские исследования	медицина
8	Экономика: вчера, сегодня, завтра	экономика
9	Педагогический журнал	педагогика
10	Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования	психология
11	Искусствоведение	искусствоведение
12	Социологические науки	социология
13	Теории и проблемы политических исследований	политология
14	Язык. Словесность. Культура	филология

Журналы выходят на русском и английском языках, основное содержание номеров составляют статьи ведущих российских и зарубежных ученых и начинающих исследователей, а также сообщения о выходе книг по теме изданий.

Журналы издательства «АНАЛИТИКА РОДИС» рассчитаны на ученых, специалистов, аспирантов и студентов, а также всех, кто интересуется проблемами современной науки.

Услуги издательства

Помимо выпуска научных журналов издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает научные издания, монографии, авторефераты, а также художественную литературу.

Рукописи изданий, поступающих к нам, подвергаются корректуре, редактированию и, при необходимости, научному редактированию. Техническое оформление в издательстве «АНАЛИТИКА РОДИС» включает вёрстку, раз-

работку оригинал-макетов, дизайн обложек и иллюстраций. На каждом этапе работы авторы имеют возможность оценить результаты и внести свои корректировки, пожелания и дополнения.

Наши специалисты осуществляют помощь в оформлении научных работ – от статей до диссертаций, по требованиям ГОСТа, ВАК или конкретных научных организаций, а также техническое, литературное и научное редактирование, корректуру.

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» имеет широкие научные связи с отечественными и зарубежными учёными и организациями.

Rules for authors

Dear authors! We present you the updated requirements that the manuscript must strictly comply with.

Structure of an article for publication sent to the publisher:

1. title (name);
2. author (s): the surname, first name, patronymic (in full);
3. author (s) details: phone, address, academic degree, title, occupation and place of work (+address), e-mail;
4. annotation (author's abstract);
5. key words;
6. the text of the article must be split into several parts: introduction, subject subtitles, conclusion or summary;
7. list of references;
8. Items 1-5 an 7 must be accomplished in English (see below the requirements for annotations).

All materials must be sent in .doc format, Times New Roman, size 14, indented first-line, one-and-a-half line spacing, per-page footnotes and solid footnotes numeration. References to the bibliography in the text are to be made in square brackets: [Ivanov, 2003, 12].

The requirements for abstract in English and bibliographical references

An abstract in English must be:

– informative (be free of common words);

– original (**without being a calque (loan-translation) of Russian-language annotation**);

– substantive (to reflect the main content of an article and research results);

– structured (to follow result description logic in the article according to the scheme: subject, topic, work objective, method or work performance methodology, application range of the results; summary);

– "English-speaking" (written in high-grade English);

– **volume from 150 to 250 words**.

Let's see the following structural variant of a bibliographical ref in English for articles from journals, collections and conferences:

The authors (transliteration), year, title of the article in transliteration, translation of the title into English in square brackets, the name of the source (transliteration and translation), place, publishing house and pages.

Example:

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauch-nyi Mir, pp. 190-199.

At that while **preparing the list** of literary sources of the **English-language** part of the article our **publishing house insists on using Harvard system of bibliographical references delivery**. You can find the possible typography variants on http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2 or http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf

If for some reasons you cannot formalize English list of references and abstract in accord with our rules, our specialists will do it for you. Please, contact us, we are always ready to help!

About the publishing house

Publishing house "ANALITIKA RODIS" issues 14 scientific journals:

№	Name of the journal	Scientific area
1	Matters of Russian and international law	Jurisprudence
2	Culture and civilization	Cultorology
3	Technical sciences: theory, methodology, applications	Technical
4	"White spots" of the Russian and world history	History
5	Context and reflection: philosophy of the world and human being	Philosophy
6	Questions of biology and agriculture: theories and situations, problems and solutions	Biological and agricultural
7	Basic and clinical medical research	Medical
8	Economics: Yesterday, Today and Tomorrow	Economics
9	Pedagogical Journal	Education science
10	Psychology. Historical-critical reviews and current researches	Psychology
11	Art Studies	Art Studies
12	Sociological Sciences	Sociological Sciences
13	Theories and Problems of Political Studies	Political science
14	Language. Philology. Culture	Philology

Journals are published in Russian and English. The articles of leading experts, as well as researchers working on dissertations, are published in each journal respective to its coverage, along with the reports of the books output of leading contemporary researchers!

The journals of the "ANALITIKA RODIS" publishing house are designed for specialists, students and postgraduate students, as well as anyone interested in problems of modern science.

Our services

In addition to the scientific journals publishing the "ANALITIKA RODIS" publishing house provides a wide range of services.

The "ANALITIKA RODIS" publishing house provides services for publishing scientific articles, monographs, author's theses and books. Manuscripts coming to us subject to proof-reading and editing by publisher's specialists, provided that authors

are able to evaluate the results and make corrections, add comments and suggest additions at any stage before publishing.

Technical design of the "ANALITIKA RODIS" publishing house includes makeup, design layout, design of covers and illustrations.

Our specialists provide assistance in the design of scientific works – from articles to dissertations according to GOST standards, Higher Attestation Commission or precise scientific organizations, as well literary and scientific editing and proofreading.

The "ANALITIKA RODIS" publishing house has extensive scientific relations with national and foreign scientists and organizations.