

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ: ИДЕНТИЧНОСТЬ И АДАПТАЦИЯ»

17–18 апреля 2026г. (Ереван, Армения)

ЕРЕВАН–2026


HOMO RES SACRA

ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԴԱՇՆՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՅ-ՌՈՒՍԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

«ԱՆՁԻ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻԱԿԱՆ ՀԱՐՑԵՐ՝ ԻՆՔՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀԱՐՄԱՐՎՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ» ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԳԻՏԱ-ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՀԱՄԱԺՈՂՈՎԻ ՆՅՈՒԹԵՐԻ ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ

2026թ. ապրիլի 17–18 (Երևան, Հայաստան)

Երևան
ՀՌՀ հրատարակչություն
2026

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ, КУЛЬТУРЫ И СПОРТА РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

РОССИЙСКО-АРМЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ: ИДЕНТИЧНОСТЬ И АДАПТАЦИЯ»

17–18 апреля 2026г. (Ереван, Армения)

Ереван
Издательство РАУ
2026

УДК 159.923(082)
ББК 88.3я43
С 232

Печатается по решению Редакционно-Издательского и Научно-Технического советов РАУ

Институт международных отношений и общественно-политических наук (ИМООПН), Кафедра психологии (РА)

РОССИЙСКО-АРМЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИМООПН

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ

Российский университет дружбы народов им.П. Лумумбы (Россия)

Центр социокультурных исследований НИУ «Высшая школа экономики» (Россия)

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Российская академия образования (Региональный научный центр) (Россия)

Армянский государственный педагогический университет им.Х.Абовяна

Союз психологов Армении (Армения)

«Московский городской педагогический университет», Самарский филиал (Россия)

Казахский Национальный университет им. аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан)

С 232 Сборник материалов Международной научно-практической конференции: «Актуальные вопросы психологии личности: идентичность и адаптация» 17–18 апреля 2026 года. – Ер.: Изд-во РАУ, 2026. – 349с.

УДК 159.923(082)
ББК 88.3я43

ISBN 978-9939-67-423-0

© Издательство РАУ, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Ավագիմյան Հ., Վիրաբյան Ա.. Ուսանողների ասերտիվության և մանիպուլյատիվ վարքի մակարդակների պրեդիկտորների ուսումնասիրություն 8

Авагимян Г.Р., Григорян З.В. Базовые ценностные ориентации комбатантов и их отношение к смерти.....18

Ավագիմյան Հ.. Ռաֆաելյան Մ. Արվեստագետների ինքնիրացման և ռեֆլեքսիայի փոխկապակցվածությունը.....26

Альперович В.Д. Представления молодежи и взрослых о социальном мире в метафорах как инструмент социального познания 35

Андреева М.А. Субъектность студентов при работе с генеративным искусственным интеллектом в образовательном процессе.....40

Аполлонов И.А., Арутюнян С.С. Художник как медиатор культур в контексте армяно-русского диалога: психологические механизмы формирования межэтнической толерантности.....50

Баландин Д.Н. Формирование этнокультурной идентичности подростков в условиях межкультурного взаимодействия: риски, ресурсы, противоречия 59

Беловол Е.В., Шилова П.О. Особенности стратегий поведения в конфликтных ситуациях во взаимосвязи с защитными механизмами и типами привязанности 67

Берберян А.С., Шагрикян А.М. Взаимосвязь адаптации и склонности к депрессии у вынужденных переселенцев из Арцаха в РА 72

Быкова Н.Л., Хомутская Е.Ю. Структурная динамика мотивационной сферы младших школьников.....80

Voskanian M.A., Makarov M.I. Influence of diversity and inclusion system on psychological comfort and professional development of employees in commercial organizations.....88

Багдасарян Л.Г., Геворгян К. Взаимосвязь экзистенциальной тревоги и экзистенциальной неопределенности с процессом принятия решений студентами 96

Гулк Е.Б., Лучшева Л.М. Самоактуализация и личностная зрелость студентов вуза.....104

Достатняя А.А., Амантай Ж.А., Бжоян Е.А. Психологический анализ адаптивности российских и иностранных студентов.....111

Звездина Г.П., Подболотова Е.А. Взаимосвязь между алексетимией и эскапизмом у студентов.....117

Зверева Н.В., Сергиенко А.А., Мартынова Д.С., Строгова С.Е., Суркова К.Л. Исследования психического развития детей 3–15 лет, зачатых с

помощью вспомогательных репродуктивных технологий (эко, икси) на примере функционального ансамбля темперамента....126

Зиновьева Е.В., Филатова А.Ф., Платонова Я.С., Кузнецова Е.А. К вопросу о феномене антропоморфизации искусственного интеллекта: квазисубъектное измерение....132

Капцов А.В., Мишакова Г.А. Факторная структура универсальных учебных действий стадий становления субъектности педагогов с учетом сложности педагогической задачи....140

Котова С.А., Исрафилова И.М. Исследование проявлений конфликтности в среде младших школьников....147

Кулова С.О., Новикова И.А. Жизнестойкость и копинг-стратегии как предикторы удовлетворенности жизнью у представителей поколений Z и Y....156

Лактионова Е.Б., Хороших В.В., Пежемская Ю.С. Проблемные переживания китайских студентов, обучающихся в иностранных вузах....164

Лучшева Л.М., Рубцова А.В. Динамика развития педагогических компетенций преподавателей производственного обучения....172

Малумян Т.З., Ганадян А.К., Ананян А.А. Влияние психолого-педагогической интервенции на групповую сплоченность и психологическую безопасность подростков....178

Мелконян А.А., Оганесян С.В., Ярамишян В.Б., Амирджанян А.Г. Кумулятивные стрессогенные факторы вынужденной миграции и разработка инструмента их оценки....187

Мирзоян В.Х. Влияние травматического опыта на функционирование личности «здесь и сейчас»....195

Мишина М.М., Коляков Д.А. Особенности этнической идентичности современных студентов....203

Мурадян А. Р., Арутюнян Л. А. Психологические факторы возникновения виктимного поведения у подростков....210

Оганесян А.В. Творческая деятельность как средство развития творческого потенциала младших школьников на уроках музыки....221

Պետրոսյան Հ.Լ., Բաղդասարյան Ջ.Ս. Ափսոսանքը որպես հասուն տարիքի վերաիմաստավորման միջոց....238

Полонская Е.В., Белоусова С.С. От рефлексии к действию: опыт реализации социально-психологического профиля как пространства личностного роста старшеклассников....246

Рябикина З.И., Брысина Т.С. Психологическое благополучие личности в контексте проблемы перехода на пенсионный этап жизненного цикла....251

Саркисян В.Р., Арутюнян А.А. Психологические механизмы воздействия виртуальной реальности на учебно-образовательный процесс....259

Ստեփանյան Լ., Այղինյան Ա. Ուսանողների կամային ինտելեկտի, կենսական ուժի կապը պերֆեկցիոնիզմի հետ 264

Ստեփանյան Լ., Մելիքյան Է. Ավագ դպրոցականների սթրեսի հաղթահարման ռազմավարությունների և ինքնիրացման ցուցանիշների համահարաբերակցային կապը 273

Ստեփանյան Ա. Գիտամանկավարժական համագործակցությունը որպես ուսանողների հոգեկան առողջության պահպանման գործոն.....282

Тучина О.Р., Харченко М.С. Восприятие произведений искусства: ценностно-смысловой подход (на примере восприятия скульптуры).....290

Харитонова Е.В., Ивко Б.Н. Особенности культурных ценностных факторов этнической идентичности студентов разных этносов.....297

Чернышова Е.Л., Агишева Ю.М. Влияние медицинского стажа и уровня образования на эмоциональное выгорание медицинских работников.....304

Чернышова Е.Л., Моисеева Е.М. Методы исследования темперамента первоклассников, как условие адаптации к обучению 310

Чернышова Е.Л., Яковлева С.С. Особенности нравственных представлений подростков: диагностический потенциал рисуночного теста 318

Шитикова Е.В. Влияние уровня коммуникативной толерантности на самоотношение старших подростков 326

Яковина Л.В. Мотивация любовных отношений обучающихся через стили привязанности.....332

ՀՏԴ 159.9

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԱՍԵՐՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՄԱՆԻՊՈՒԼՅԱՏԻՎ ՎԱՐՔԻ ՄԱԿԱՐԴԱԿՆԵՐԻ ՊՐԵԴԻԿՏՈՐՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

Հ. Ավագիման, Ա. Վիրաբյան

Վանաձորի պետական համալսարան
avagym@mail.ru, arminevirabyan60@gmail.com

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում է ուսանողական տարիքը, որը համարվում է անձի ինքնագիտակցության, արժեքային համակարգի և սոցիալական հմտությունների ինտենսիվ ձևավորման շրջան, որի ընթացքում առանձնահատուկ կարևորություն են ստանում ասերտիվության և մանիպուլատիվ վարքի ձևերը: Ասերտիվ վարքագիծը ուղղակի, բաց վարքագիծ է, որը նախատեսված չէ այլ մարդկանց վնասելու: Սա հատուկ վարքագծի տեսակ է, որը թույլ է տալիս մարդուն հատուկ և վճռականորեն արտահայտել իր կարիքները, ցանկությունները և զգացմունքներն այլ մարդկանց՝ առանց խախտելու իրենց իրավունքները: Հոգեբանական մանիպուլյացիան սեփական շահին հասնելու համար գաղտնի, խաբուսիկ մարտավարության միջոցով ուրիշների ընկալումը կամ վարքագիծը փոխելու ցանկությունն է: Մանիպուլյացիաների և ուղղակի խնդրանքների կամ պահանջների միջև հիմնական տարբերությունը դրանց թաքնված իմաստն է, երբ պատահական հաղորդակցության քողի տակ քեզ տանում են մանիպուլյատորի օգտին ինչ-որ բան անելու կամ ընդունելու, որ նա ճիշտ է:

Ուսումնասիրության արդիականությունը պայմանավորված է ժամանակակից ուսանողական միջավայրում միջանձնային հաղորդակցության բարդացման աճով, հաղորդակցության տեսակների փոփոխություններով և երիտասարդության սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունների յուրահատկությամբ:

Հետազոտության ընթացքում կատարվել է թվով 100 մասնակիցների ասերտիվության և մանիպուլյատիվ վարքի մակարդակների ուսումնասիրություն:

Հիմնաբառեր՝ անկախություն, վճռականություն, սոցիալական ընդունելություն, ինքնավստահություն, հստակ ինքնաարտահայտում:

Ներածություն

Ասերտիվությունը դիտարկվում է որպես անձի կարողություն՝ հստակ, վստահ և հարգալից կերպով արտահայտելու սեփական մտքերն ու զգացումները՝ միաժամանակ չխախտելով մյուսների իրավունքները: Այն նպաստում է կառուցողական հաղորդակցությանը, կոնֆլիկտների արդյունավետ լուծմանը և անձի հոգեբանական բարեկեցությանը: Մինչդեռ մանիպուլյատիվ վարքը բնութագրվում է որպես անուղղակի ազդեցության միջոցների կիրառմամբ այլ անձանց վարքի, զգացումների կամ որոշումների վերահսկում՝ սեփական շահերի իրականացման նպատակով: Ուսանողական միջավայրում, որտեղ առկա են համագործակցային և մրցակցային փոխազդեցություններ, այս երկու վարքային ռազմավարությունների դրսևորումները կարող են էական ազդեցություն ունենալ խմբային դինամիկայի, ուսումնական արդյունավետության և միջանձնային հարաբերությունների որակի վրա:

Հոդվածի նպատակը՝ ուսումնասիրել ուսանողների ասերտիվության և մանիպուլյատիվ վարքի մակարդակների առանձնահատկությունները, դրանց դրսևորումները և փոխկապակցվածությունը ուսանողական միջավայրում:

Հոդվածի օբյեկտ՝ ուսանողների ասերտիվությունը և մանիպուլյատիվ վարքը հարաբերություններում:

Հոդվածի առարկան՝ ուսանողների ասերտիվության և մանիպուլյատիվ վարքի դրսևորումները կախված սեռից, տարիքից, մասնագիտությունից:

Ուսումնասիրության խնդիրները՝

1. Ուսումնասիրել ասերտիվությունը և մանիպուլյատիվ վարքը գիտական գրականության մեջ:
2. Իրականացնել փորձարարական ուսումնասիրություն, որի նպատակն է բացահայտել ասերտիվության և մանիպուլյատիվ վարքի միջև կապի առկայությունը:
3. Մշակել և իրականացնել ուսանողների ասերտիվության և մանիպուլյատիվ վարքի մակարդակների ստացված տվյալների գծային ռեգռեսիոն վերլուծություն:

Ուսանողների ասերտիվության և մանիպուլյատիվ վարքի մակարդակների առանձնահատկությունների ուսումնասիրության տեսական վերլուծություն

Ասերտիվություն (assertiveness) նշանակում է ինքնավստահ ու հստակ իր դիրքորոշումն արտահայտելու ունակություն՝ միաժամանակ հաշվի առնելով ուրիշների զգացմունքներն ու իրավունքները: Սա առողջ հաղորդակցման ձև է, որը հնարավորություն է տալիս մարդուն պաշտպանելու իր շահերը, արտահայտելու կարծիքը, թեև առանց բռնակալելու կամ վիրավորելու ուրիշներին: Ասերտիվության հիմքում ընկած է հավասարակշռությունը՝ ինքնուրույնությունն ու ինքնաիրացումն առանց անձնական սահմանները խախտելու: Ասերտիվություն ունակ լինելու համար կարևոր է վստահություն ունենալ սեփական կարծիքում ու պահանջների մեջ, ինչպես նաև պատրաստակամություն լսելու ուրիշներին և համաձայնության գալ համընդհանուր մոտեցման [1]:

Դուք ինքնավստահ ընդունում եք որոշումներ և պատասխանատվություն եք կրում սեփական մտքերի և արարքների համար: Չեք մեղադրում ուրիշներին, եթե որևիցե բան չի ստացվում: Դուք կարողանում եք անել և ստանալ հաճոյախոսություններ և հանգիստ ընդունել քննադատությունը:

Դուք զգում եք, որ աշխարհը լավ վայր է, որտեղ դուք նույնքան կարևոր եք, որքան մյուսները [2]:

Ասերտիվությունը հասկացվել է որպես անձնական հատկանիշ, որը կարող է սահմանվել որպես ինքնավարություն, անկախություն արտաքին ազդեցություններից և գնահատականներից և սեփական վարքագիծն ինքնուրույն կարգավորելու կարողություն [3]:

Ասերտիվ վարքագիծը ուղղակի, բաց վարքագիծ է, որը նախատեսված չէ այլ մարդկանց վնասելու համար» [4]:

Այսպիսով, գիտական լեզվով ասած, ասերտիվությունը սովորաբար մեկնաբանվում է որպես ինքնավստահություն և հաստատակամություն: Ասերտիվ վարքագիծը ուղղակի, բաց վարքագիծ է, որը նախատեսված չէ այլ մարդկանց վնասելու:

Հոգեբանական մանիպուլյացիան սոցիալական ազդեցության տեսակ է (կամ սոցիալ-հոգեբանական երևույթ), որն այլ մարդկանց ընկալումը (կամ վարքագիծը) փոխելու գործողություն է՝ օգտագործելով գաղտնի, խաբուսիկ, բռնի մարտավարություն մանիպուլյատորի շահերից ելնելով: [5]

Մանիպուլյացիաների տեսակները՝ ըստ ներգրավված զգացողության՝

1. Մանիպուլյացիա սիրո զգացողության վրա:
2. Բարեկամության զգացումով մանիպուլյացիա:
3. Մեղքի զգացում:

4. Պարտքի զգացում:
5. Վախ:
6. Հպարտություն:
7. Ափսոսանք:

Ցանկացած ցուցադրական, ակնհայտ դժգոհություն դիմացինին վերահսկելու, մեղավոր զգալու և արդարացումներ սկսելու միջոց է: Օրինակ. կինը, ով «խեղդում է» իր ամուսնուն այնքան ժամանակ, մինչև նա գնի նրան այն, ինչ ուզում է [6]:

Այսպիսով, հոգեբանական մանիպուլյացիան սեփական շահին հասնելու համար գաղտնի, խաբուսիկ մարտավարության միջոցով ուրիշների ընկալումը կամ վարքագիծը փոխելու ցանկությունն է: Մանիպուլյացիաների և ուղղակի խնդրանքների կամ պահանջների միջև հիմնական տարբերությունը դրանց թաքնված իմաստն է, երբ պատահական հաղորդակցության քողի տակ քեզ տանում են մանիպուլյատորի օգտին ինչ-որ բան անելու կամ ընդունելու, որ նա ճիշտ է:

Մեթոդիկա և ընտրանք

Հետազոտությունը ներառում է հետևյալ հոգեբանական մեթոդիկաները՝

1. «Ասերտիվության ուսումնասիրության հարցաթերթ» ըստ Վ. Կապպոնիի և Տ. Նովակիի.

Վ. Կապպոնիի և Տ. Նովակի կողմից առաջարկված և Ա. Ագարկովի կողմից 1995 թվականին թարգմանված ասերտիվության թեստը օգտագործված առաջին փոփոխությունն է, որը բաղկացած է 20 հարցից, որոնք հիմնականում կենտրոնացած են մասնագիտական գործունեության և կարիերայի ձգտումների հետ կապված սոցիալական հմտությունների զարգացման վրա:

2. «Մանիպուլյատիվ վարքի ախտորոշման հարցաթերթ» ըստ Բանտի: Հոգեբան Ն. Բանտի կողմից առաջարկված մանիպուլյատիվ վարքի տեսությունը այն դիտարկում է ոչ թե որպես մեկ հիմնական կարողություն, այլ որպես ճանաչողական կարողությունների մի շարք, որոնք գործում են որպես անկախ համակարգեր, որոնցից յուրաքանչյուրը պատասխանատու է տարբեր հմտությունների և կարողությունների համար [7]:

Հետազոտության արդյունքները

ՈՒսանողների ասերտիվության և մանիպուլյատիվ վարրքի ուսումնասիրության նպատակով իրականեցվել է գծային ռեգռեսիոն վերլուծություն: Վերլուծության արդյունքները ներկայացված են աղյուսակներում:

Աղյուսակ 1. Անկախություն մոդելի գործակիցները:

Պրեդիկտոր	Գործակից	Ստանդարտ սխալ	t-արժեք	p-արժեք
Կոնստանտա (հաստատուն)	11.3186	2.8442	3.9795	< .001
O (Տարիք):				
21–25 – 17–20	0.0598	0.6011	0.0996	.921
P (սեռ):				
իգական – Իգական	0.4356	0.6151	0.7081	.481
արական – Իգական	0.2760	0.4334	0.6367	.526
Q (մասնագիտություն):				
հոգեբանություն– Կառավարում	-0.2287	0.5054	-0.4525	.652
ԱԼԳ – Կառավարում	-0.4480	0.6306	-0.7105	.479

Աղյուսակից երևում է, միակ վիճակագրորեն նշանակալի բաղադրիչը հաստատունն է ($p < .001$): Մնացած բոլոր անկախ փոփոխականները (տարիքը, սեռը, մասնագիտությունը) չունեն վիճակագրորեն հուսալի ազդեցություն կախյալ փոփոխականի վրա (բոլոր p-արժեքները > .05):

Սա նշանակում է, որ մոդելում ներառված գործոններից ոչ մեկն էականորեն չի բացատրում կախյալ փոփոխականի տատանումները: Կախյալ փոփոխականի վրա ազդում են այլ գործոններ, որոնք ներառված չեն մոդելում:

Աղյուսակ 2. Վճռականություն մոդելի գործակիցները:

Պրեդիկտոր	Գործակից	Ստանդարտ սխալ	t-արժեք	p-արժեք
Կոնստանտա (հաստատուն)	0.33875	1.9623	0.1726	.863
O (Տարիք):				
21–25 – 17–20	-0.50560	0.4147	–1.2192	.226
P (սեռ):				
իգական – Իգական	0.36883	0.4244	0.8690	.387
արական – Իգական	0.44447	0.2990	1.4864	.141
Q (մասնագիտություն):				
հոգեբանություն– Կառավարում	-0.34676	0.3487	-0.9944	.323
ԱԼԳ – Կառավարում	-0.93617	0.4351	-2.1518	.034

Աղյուսակից երևում է, միակ վիճակագրորեն նշանակալի ազդեցությունը մասնագիտության ԱԼԳ խումբն է ($p = .034$): Նրանք զգալիորեն

ցածր արժեքներ ունեն կառավարման համեմատ: Հաստատունը նշանակալի չէ (p = .863), ինչը նշանակում է, որ հղումային խմբի (17–20 տարեկան, իգական սեռ, կառավարում) կանխատեսված արժեքը չի տարբերվում 0-ից: Մյուս բոլոր գործոնները (տարիքը, սեռը, հոգեբանություն մասնագիտությունը) վիճակագրորեն հուսալի ազդեցություն չունեն (բոլոր p-արժեքները > .05): Արական սեռի p-արժեքը (.141) և 21-25 տարիքի p-արժեքը (.226) ցույց են տալիս որոշակի միտումներ, բայց դրանք չեն հասնում վիճակագրական նշանակալիության մակարդակին:

Աղյուսակ 3. Սոցիալական ընդունելության մոդելի գործակիցները:

Պրեդիկտոր	Գործակից	Ստանդարտ սխալ	t-արժեք	p-արժեք
Կոնստանտա (հաստատուն)	–0.16314	2.0278	–0.0805	.936
O (Տարիք):				
21–25–17–20	0.27206	0.4426	0.6147	.540
P (սեռ):				
իգական – Իգական	0.06943	0.4529	0.1533	.879
արական – Իգական	0.44447	0.2990	1.4864	.141
Q (մասնագիտություն):				
հոգեբանություն– Կառավարում	–0.51230	0.5881	–0.8711	.386
ԱԼԳ – Կառավարում	–0.79690	0.4643	–1.7163	.090

Աղյուսակից երևում է, որ: Q: Կառավարում (p = .090): բացասական ազդեցություն համեմատ բազային մակարդակի (ԱԼԳ) հետ, նշանակալիության սահմանին է:O (Տարիք): Հղման խումբը «17-20» է: «21-25» խմբի համար տարբերությունը նշանակալի չէ:P (Սեռ): «Արական» խմբի համար տարբերությունը նշանակալի չէ:Q (Ֆակուլտետ): Հղման խումբը «ԱԼԳ»-ն է: Ե՛վ «հոգեբանություն», և՛ «Կառավարում» ֆակուլտետների ուսանողները ցույց են տալիս բացասական (բայց ոչ վիճակագրորեն նշանակալի, p > .05) տարբերություններ ԱԼԳ-ի համեմատ:

Աղյուսակ 4. Մանիպուլյատիվ վարք մոդելի գործակիցները:

Պրեդիկտոր	Գործակից	Ստանդարտ սխալ	t-արժեք	p-արժեք
Կոնստանտա (հաստատուն)	**70.04**	**12.917**	**5.42**	**< 0.001**
O (Տարիք):				
21–25–17–20	-1.144	2.730	-0.42	0.676
P (սեռ):				
իգական – Իգական	-0.987	2.794	-0.35	0.725

Պրեդիկտոր	Գործակից	Ստանդարտ սխալ	t-արժեք	p-արժեք
արական – Իգական	-1.564	1.968	-0.79	0.429
Q (մասնագիտություն):				
հոգեբանություն– Կառավարում	-0.369	2.295	-0.16	0.873
ԱԼԳ – Կառավարում	**-5.582**	**2.864**	**-1.95**	**0.055**

Աղյուսակից երևում է, որ հաստատունը վիճակագրորեն շատ նշանակալի է ($p < .001$), ինչը ցույց է տալիս, որ հղումային խումբն ունի բարձր բազային արժեք (70.04): ԱԼԳ մասնագիտությունն ունի մեծ բացասական ազդեցություն (-5.58), որը կանգնած է նշանակալիության սահմանին ($p = 0.055$): Սա ենթադրում է, որ ԱԼԳ ուսանողները/մասնագետները զգալիորեն ցածր արժեքներ ունեն, քան Կառավարում մասնագիտության ներկայացուցիչները: Մյուս բոլոր գործոնները (տարիքը, սեռը, հոգեբանություն մասնագիտությունը) բացարձակապես աննշան ազդեցություն ունեն (բոլոր p-արժեքները > 0.4 կամ ավելի բարձր):Հետաքրքիր է, որ երկրորդ մոդելում ԱԼԳ-ն նշանակալի էր ($p = .034$), այստեղ այն սահմանային է (.055), ինչը կարող է պայմանավորված լինել տարբեր կախյալ փոփոխականներով կամ տվյալների տարբեր հավաքածուներով:

Այսպիսով՝ մոդելը վիճակագրորեն նշանակալի է սակայն բացատրական ուժը հիմնականում միջին է: ԱԼԳ փոփոխականները ցույց են տալիս սահմանային նշանակալիություն: Մոդելը վիճակագրորեն նշանակալի է, սակայն բավարար չէ լավ կանխատեսումներ կատարելու համար՝ պայմանավորված համեմատաբար ցածր արժեքով:

Եզրակացություն

1. Գիտական լեզվով ասած, ասերտիվությունը սովորաբար մեկնաբանվում է որպես ինքնավստահություն և հաստատակամություն: Ասերտիվ վարքագիծը ուղղակի, բաց վարքագիծ է, որը նախատեսված չէ այլ մարդկանց վնասելու: Սա հատուկ վարքագծի տեսակ է, որը թույլ է տալիս մարդուն հատուկ և վճռականորեն արտահայտել իր կարիքները, ցանկությունները և զգացմունքները այլ մարդկանց՝ առանց խախտելու իրենց իրավունքները: Հոգեբանական մանիպուլյացիան սեփական շահին հասնելու համար գաղտնի, խաբուսիկ մարտավարության միջոցով ուրիշների ընկալումը կամ վարքագիծը փոխելու ցանկությունն է: Մանիպուլյացիաների և ուղղակի խնդրանքների կամ պահանջների միջև հիմնական տար-

բերությունը դրանց թաքնված իմաստն է, երբ պատահական հաղորդակցության քողի տակ քեզ տանում են մանիպուլյատորի օգտին ինչ-որ բան անելու կամ ընդունելու, որ նա ճիշտ է:

2. Ընդհանուր առմամբ արդյունքները ցույց են տալիս, որ յուրաքանչյուր խումբ առավել բարձր ցուցանիշներ է ունենում այն հատկանիշներում, որոնք համապատասխանում են իրենց մասնագիտական ուղղությանը: Սա նշանակում է, որ ընտրած մասնագիտությունն ու դրա գործունեության առանձնահատկությունները էական ազդեցություն ունեն անձի հոգեբանական բնութագրերի վրա:

3. Գծային ռեգռեսիոն վերլուծությունից կարելի է եզրակացնել, որ՝ մոդելը վիճակագրորեն նշանակալի է,սակայն բացատրական ուժը հիմնականում միջին է: Անգլերեն լեզու և գրականություն փոփոխականները ցույց են տալիս սահմանային նշանակալիություն:Մոդելը վիճակագրորեն նշանակալի է, սակայն բավարար չէ լավ կանխատեսումներ կատարելու համար՝ պայմանավորված համեմատաբար ցածր արժեքով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Каппони В., Новак Т.* Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь. СПб.: «Питер», 1995, 192с.
2. *Попова И.В.* Особенности ассертивного поведения в подростковом возрасте: дисс. … канд. психол. наук. СПб., 2011, 246с.
3. *Леонтьев А.А.* Ассертивность. Общение и деятельность общения // Психология общения / Р. Харре, М. Аргайл, А. Фернхэм, Д.А. Грэхем; пер. с англ. СПб.: «Питер», 2008. СС. 15–43.
4. *Коробкова Т.А.* Ассертивность как вид педагогической коммуникации. Н. Новгород: Изд-во ВИПИ, 2000, 150с.
5. *Баукин А.В.* Манипулирование сознанием: опыт социально-философского анализа. М., 2001, 119с.
6. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: «ЧеРо», Изд-во МГУ, 1997, 344с.
7. Диагностика манипулятивного отношения (по шкале Банта) [Эл. ресурс]. URL: https://psylist.net/praktikum/dmoban.htm (дата обращения: 07.10.2025).

REFERENCES

1. *Kapponi V., Novak T.* Как делать все по-своему, или Assertiveness – in life. St. Petersburg: “Peter”, 1995, 192p.
2. *Popova I.* Features of assertive behavior in adolescence. diss. ... cand. psychol. SPb.: “Science”, 2011, 246p.
3. *Leontiev A.* Assertiveness. Communication and activity of communication //Psychology of communication / P. Harre, M. Argyll, A. Furnham, D. Graham; Per. with English. St. Petersburg: “Peter”, 2008. PP. 15–43.
4. *Korobkova T.* Assertiveness as a type of pedagogical communication. N. Novgorod: Изд-во ВИПИ, 2000, 150p.

5. *Baukin A.* Manipulation of consciousness. experience of social-philosophical analysis. M., 2001, 119p.
6. *Dotsenko E.* Psychology of manipulation. phenomena, mechanisms and protection. M.: "CheRo", Изд-во MGU, 1997, 344p.
7. Diagnostics of manipulative attitude (according to the Bant scale) [El. resource]. URL: https://psylist.net/praktikum/dmoban.htm (date of access: 10/07/2025).

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УРОВЕНЬ АССЕРТИВНОСТИ И МАНИПУЛЯТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Г. Авагимян, А. Вирабян
Ванадзорский государственный университет

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается студенческий возраст, который считается периодом интенсивного формирования самосознания, системы ценностей и социальных навыков личности, в течение которого формы ассертивности и манипулятивного поведения приобретают особое значение. Ассертивное поведение – это прямое, открытое поведение, не направленное на причинение вреда другим людям. Это особый тип поведения, позволяющий человеку конкретно и решительно выражать свои потребности, желания и чувства другим людям, не нарушая их прав. Психологическая манипуляция – это стремление изменить восприятие или поведение других людей с помощью тайных, обманных тактик для достижения собственных интересов. Основное различие между манипуляциями и прямыми просьбами или требованиями заключается в их скрытом смысле, когда под видом непринужденного общения вас подталкивают к совершению чего-либо в интересах манипулятора или к признанию его правоты.

Актуальность исследования обусловлена сложностью межличностных отношений в современной студенческой среде, изменениями в стилях общения и трансформацией социально-психологических характеристик молодежи.

В ходе исследования был проведен анализ уровней ассертивности и манипулятивного поведения ста участников.

Ключевые слова: независимость, целеустремленность, социальное принятие, уверенность в себе, четкое сомовыражение.

THE STUDY OF FACTORS DETERMINING THE LEVEL OF ASSERTIVENESS AND MANIPULATIVE BEHAVIOR IN STUDENTS.

G. Avagimyan, A. Virabyan
Vanadzor State University

ABSTRACT

This article examines the student ages, which are considered a period of intensive development of self-awareness, value systems, and social skills, during which assertiveness and manipulative behavior acquire particular significance. Assertive behavior is just an open behavior, which is not aimed at harming others. It is a special type of behavior that allows a person to clearly and decisively express their needs, desires, and feelings to others without violating their rights. Psychological manipulation is the desire to change the perception or behavior of others through covert, deceptive tactics to achieve one's own benefits. The main difference between manipulation and direct requests or demands lies in their hidden meaning, when, under the guise of casual communication, you are pushed to do something in the manipulator's interests or to admit their rightness.

The relevance of the study lies in the increasing difficulty of interpersonal communication in the modern student environment, the changes in communication types, and the uniqueness of the socio-psychological characteristics of youth.

The study analyzed the levels of assertiveness and manipulative behavior of 100 participants.

Keywords: independence, determination, social acceptance, self-confidence, clear self-expression.

УДК 159.9

БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КОМБАТАНТОВ И ИХ ОТНОШЕНИЕ К СМЕРТИ

Г.Р. Авагимян, З.В. Григорян

Ванадзорский государственный университет
avagym@mail.ru, zaravgrigoryan@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В данной статье исследуется взаимосвязь между отношением к смерти и ценностной ориентацией участников боевых действий. Основная цель – выявить как боевой опыт формирует уникальную модель восприятия смерти и влияет на ценностную иерархию. В исследовании были применены следующие методики: шкала «Страх смерти» Д. Templer и опросник Ш. Шварца «Базовые ценностные ориентации», включающий выборку из 85 комбатантов и 85 некомбатантов: на основе этих данных был проведен сравнительный анализ полученных результатов.

Результаты исследования показали, что комбатанты меньше встревожены мыслью о смерти, однако, имеют высокий страх перед физическими страданиями. Их ценностный профиль сочетает в себе коллективизм (безопасность, доброта) и индивидуализм (самостоятельность, стимулирование). Комбатанты, имеющие большой боевой опыт, склоняются к традициям, а комбатанты с опытом только лишь последних конфликтов – к гедонизму.

Ключевые слова: комбатанты, страх смерти, ценностные ориентации, психологическая адаптация, посттравматический стресс, коллективизм, индивидуализм, боевой стресс.

Введение

Актуальность исследования. Рост числа и интенсивности военных конфликтов, а также увеличение количества участников боевых действий приводит к усугублению последствий боевой психологической травмы (БПТ). Психологическая адаптация участников боевых действий к мирной жизни становится важным фактором, обеспечивающим успешность их реинтеграции в общество. В этом контексте изучение установок и ценностных ориентаций позволяет выявить механизмы психологической устойчивости.

Цель исследования: изучить взаимосвязь между отношением к смерти и базовыми ценностными ориентациями комбатантов.

Гипотеза исследования: у участников боевых действий близость смерти формирует уникальную систему ценностных ориентаций, отличающуюся от лиц, живущих в мирных условиях.

Задачи исследования:

1) проанализировать теоретические подходы к смерти в экзистенциальной и гуманистической психологии;
2) выявить структуру страха смерти участников боевых действий в зависимости от периода боевого опыта;
3) изучить структуру ценностных ориентаций участников боевых действий в сравнении с лицами, живущими в мирных условиях;
4) дать психологическую интерпретацию связи между ценностными ориентациями и страхом смерти.

Данное исследование представляет собой многоаспектный подход к решению одной из сложнейших проблем психологии: пониманию трансформаций личности человека на границе жизни и смерти.

Теоретический анализ проблемы

В боевой обстановке смерть становится неизбежной реальностью, и отношение комбатантов (участников боевых действий) к смерти может быть разной в зависимости от индивидуальных психологических особенностей, культурных и религиозных убеждений. Одни ее воспринимают как героическую судьбу, другие – как катастрофу, к которой нужно быть готовым. В большинстве случаев для сдерживания боязни смерти они развивают особые механизмы контроля эмоций, которые помогают сохранять боеспособность и четкость принятия решений.

Дж. Рейнгольд отмечает, что в психике человека смерть приобретает смысл осуществления особой жизненной цели в противовес явно бессмысленному органическому прекращению жизни [1; с. 4].

Э. Фромм отрицал, что страх перед смертью – это страх окончания жизни. Он считал, что страх смерти на самом деле является страхом потери того, что мы имеем: тела, собственности, идентичности [2].

А. Лэнгле утверждал, что многие люди стараются вытеснить смерть из своего сознания, усиливая, таким образом, внутреннюю тревогу. Но смерть – это естественное событие нашей жизни, которое невозможно подавить [3].

Из проблемы столкновения со смертью исходят все остальные человеческие проблемы (Л. Бинсвангер, М. Босс, Д. Бьюдженталь, Р. Мэй, В. Франкл, И. Ялом). Столкновение со смертью – самая тревожная, пугающая, но неотъемлемая часть жизни каждого человека [4].

С этой точки зрения интересна позиция психологов экзистенциальной школы. Экзистенциалисты подчеркивали, что смерть – это не просто конец

жизни, но ее составная часть и отстаивали идею, согласно которой только интеграция концепции смерти в человеческое «Я» делает возможным истинное существование [5].

Психологи и психотерапевты, разработавшие основы экзистенциально-гуманистического направления (Р. Ассаджиоли, Дж. Бьюдженталь, Т. и Э. Йоманс, С. Левин, А. Маслоу, Р. Мэй, Дж. Рейнуотер, В. Франкл, Э. Фромм, И. Ялом и др.), очень часто рассматривали столкновение со смертью как одну из значимых возможностей для личностного роста. Однако, каким бы исходом ни разрешилась подобная встреча, несомненно, что любые ее последствия оказывают на личность сильное воздействие [6; с. 58].

В повседневность часто вторгаются катаклизмы, которые нарушают размеренный ход устоявшегося, ординарного существования, и в модусе неповседневности (трансординарное существование) возникает проблема бытия личности в условиях угрозы небытия. Трансординарное существование, где бы оно ни происходило, в мирной жизни или в условиях войны, не только изменяет личность человека, но нередко формирует у него посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), в том числе и «синдром уцелевшего» [7].

Вечные вопросы жизни и смерти приобретают особую значимость в условиях боевой обстановки, когда близость смерти не позволяет сознанию отложить их решение на будущее, и этот опыт оставляет свой след в сознании человека: он сказывается на его отношении к смерти, следовательно, и на ценностных ориентациях в последующем, когда комбатант возвращается к мирной жизни.

Обобщая теоретический анализ литературы, можно сделать следующий вывод: близость смерти в боевой обстановке заставляет людей переосмыслить отношение к смерти, а, следовательно, и смысл жизни.

Методики и выборка. Для экспериментального исследования в рамках нашей работы были применены следующие методики:

- Шкала «Страх смерти» Д. Темплера (Death anxiety Scale – DAS) в адаптации Т.А. Гавриловой [8];
- Опросник «Базовые ценностные ориентации» Ш. Шварца [9; сс. 86–92].

Достоверность результатов исследования обеспечивалась использованием методов математической статистики: описательных статистик и корреляционного анализа Спирмена.

Выборку исследования составили 85 участников боевых действий (комбатанты), которые составили экспериментальную группу (R1) и 85 военнослу-

жащих, не принимавших участие в боевых действиях, которые составили контрольную группу (R2). В экспериментальную группу были включены комбатанты, участвовавшие в боевых действиях в 1991–1994гг., в 2016г., в 2020г. и после 2020г., которые для проведения исследования были условно обозначены, как ***R1a*** (1991–1994гг.) – 21 комбатант, ***R1b*** (2016г.) – 13 комбатантов, ***R1c*** (2020г.) – 33 комбатанта, ***R1d*** (после 2020г.) – 18 комбатантов.

Результаты исследования. В результате применения методики Д. Templera (Шкала «Страх смерти») были получены результаты, в которых отражаются различия в уровнях страха смерти между комбатантами и некомбатантами в зависимости от продолжительности и интенсивности боевого опыта.

В контрольной группе (R2) интегральный индекс (1,5) страха смерти выше, особенно по факторам когнитивно-аффективной озабоченности смертью (1,8) и осознания течения времени (1,5). Это можно объяснить экзистенциальной тревогой, связанной с абстрактным восприятием смерти и неопределенностью жизненных целей. Интегральный показатель комбатантов (R1) ниже (1,1), чем у некомбатантов, но между подгруппами комбатантов имеются существенные различия. R1a (1991–1994гг.) имеет самый высокий страх боли/стресса (2,25), вероятно, из-за длительного травматического опыта и отсутствия послевоенной психологической реабилитации. R1b (2016г.) имеют высокий показатель озабоченности физическими изменениями (2,3), который может быть связан с короткими, но интенсивными боевыми действиями «четырехдневной войны». R1c (2020г.) и R1d (после 2020г.) демонстрируют относительно низкий уровень страха, возможно, благодаря современной психологической подготовке или механизмам предотвращения травм.

Некомбатантов больше беспокоят ограничения во времени, что может отражать поиск смысла жизни. Комбатантов меньше волнует мысль о смерти, но больше – физические страдания. Чем больше боевой опыт участников боевых действий, тем выше уровень страха. Это может быть связано с накоплением посттравматического стресса.

Таким образом, высокий уровень страха смерти у некомбатантов основан на абстрактном восприятии смерти и экзистенциальной неопределенности, тогда как страх у комбатантов более конкретен (физические страдания, стресс). Участники военных действий 1991–1994гг. (R1a) пострадали больше всех остальных как физически, так и психологически. Современные комбатанты (R1c, R1d) проявляют признаки адаптации, которые могут быть связаны с улучшением психологической подготовленности или эмоциональной диссоциацией.

В результате применения опросника Ш. Шварца «Базовые ценностные ориентации» были выявлены различия в группах военнослужащих.

Комбатанты выше оценивают самостоятельность (5,1 против 4,8) и стимуляцию (4,6 против 4,2), что может быть связано с необходимостью принятия самостоятельных решений в боевых ситуациях. Некомбатанты больше внимания уделяют конформизму (4.6) и традициям (4.1), что отражает желание соответствовать социальным нормам. Значение безопасности высокое в обеих группах (5,0 против 5,1), что типично для требования стабильности и в послевоенное время.

Подгруппа R1a (1991–1994гг.) характеризуется относительно высоким уважением к традициям (3,8), возможно, под влиянием долгосрочных последствий войны и исторической памяти. В подгруппе R1b (2016г.) очень высокий показатель независимости (5,4), что может быть связано с важностью индивидуальной инициативы во время коротких, но напряженных сражений 2016г. R1c (2020г.) больше всего ценят безопасность (5,1), возможно, из-за возросшей важности личной и коллективной защиты перед лицом полномасштабной войны в 2020г. Подгруппу R1d (после 2020г.) отличают высокие показатели гедонизма (4,4) и доброты (5,2), что может выражать стремление к позитивному отношению к жизни в качестве механизма преодоления травмы. Высокая потребность в безопасности универсальна, но для комбатантов она прежде всего связана с физическим выживанием. Сравнительно низкий интерес к власти и достижениям (3,1–3,5) свидетельствует о том, что комбатанты больше ориентированы на коллективные ценности (благожелательность, безопасность), чем на социальный статус.

Ценностный профиль комбатантов отражает уникальное сочетание коллективизма и индивидуализма. Доброта, независимость и безопасность имеют высокий показатель, а традиции и авторитет – относительно низкий. Комбатанты последних лет более склонны к гедонизму и стимуляции, что может быть связано с динамикой современных войн и изменением ценностей молодого поколения.

Полученные результаты подтверждают, что боевой опыт углубляет привязанность к коллективным ценностям, но индивидуальные настроения со временем меняются в зависимости от социально-исторического контекста.

Данные, полученные в результате двух методик (Шкалы «Страх смерти» и Опросника «Базовые ценностные ориентации»), были подвергнуты корреляционному анализу, результаты которого представлены в Табл. 1.

Таблица 1. Корреляционный анализ базовых ценностей и шкал опросника «Страх смерти» в экспериментальной (R1) и контрольной группах (R2).

Базовые ценности	**КАОС**		**ОФИ**		**ОТВ**		**ОБС**		**ИНТЕГРАЛ**	
	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2
конформизм	–0,09	0,25*	–0,03	0,05	-0,01	0	-0,13	0,14	-0,14	0,26*
традиция	-0,03	0,10	0,18	0,17	0.02	-0,14	-0,17	0,17	-0,04	0,10
доброта	0,25*	-0,17	0,03	-0,07	0,15	-0,01	0,08	0,3**	0,22*	0,02
универсализм	0,07	-0,3**	0,13	-0,13	0,06	0,04	-0,13	0,12	0,02	-0,10
самостоятель-ность	0,31**	-0,20*	0,16	-0,08	-0,03	0,02	0,03	0,06	0,3	-0,10
гедонизм	0,14	0,01	-0,03	-0,06	0,3**	0,003	0,2*	0,06	0,2*	0,02
достижение	0,04	0,17	-0,29**	-0,03	0,04	0,06	0,11	-0,02	-0,01	0,08
власть	-0,12	0,6***	-0,04	-0,03	-0,01	-0,2	-0,22*	-0,02	-0,2*	0,29**
безопасность	0,18	0,34***	-0,22*	-0,09	-0,10	-0,03	-0,17	0,18	-0,04	0,35***
стимуляция	0,24**	0,07	0,04	0,02	0,3**	0,13	0,12	0,01	0,34***	0,11

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$. Фактор когнитивно-аффективной озабоченности смертью – КАОС; фактор озабоченности физическими изменениями – ОФИ; фактор осознания течения времени – ОТВ; фактор озабоченности болью и стрессом – ОБС; интегральный фактор.

У комбатантов личные ценности (независимость, гедонизм, стимуляция) имеют положительную связь со страхом смерти. Это можно объяснить необходимостью самодостаточности и риска в ходе боевого опыта. Коллективные ценности (доброта, безопасность) снижают физические страхи (ОФИ, ОБС). Страх смерти связан со стремлением к личной свободе и удовольствиям жизни, что может быть механизмом преодоления травмы. Коллективные ценности (доброта, безопасность) способствуют психологической стабильности, снижая страх перед физическими страданиями.

У некомбатантов соответствие социальным нормам (конформность, безопасность) имеет положительную связь с экзистенциальным страхом смерти. Отрицательная связь универсализма с когнитивно-аффективной озабоченности смертью указывает на то, что филантропия уменьшает абстрактные проблемы. Страх смерти отражает экзистенциальную неуверенность, связанную

с требованиями соответствовать общественным нормам. Погоня за социальным статусом (властью) и безопасностью усиливает личную тревогу.

Таким образом, полученные результаты подтверждают, что боевой опыт меняет характер взаимосвязи между ценностными ориентациями и страхом смерти, подчеркивая взаимодействие индивидуальных и коллективных ценностей.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу – ценностные ориентации участников боевых действий по отношению к смерти формируются под влиянием боевого опыта и существенно отличаются от ценностных ориентаций военнослужащих, не участвовавших в боевых действиях.

1. Комбатанты менее встревожены идеей смерти, однако у них наблюдается большой страх перед физическими страданиями.

2. Ценностный профиль участников боевых действий сочетает в себе коллективизм (безопасность, доброта) и индивидуализм (самостоятельность, стимулирование). Он меняется с течением времени: участники войны 90-х гг. XX века обнаруживают склонность к традициям, между тем как комбатанты более поздних боевых действий – к гедонизму.

3. Продолжительность боевого опыта усугубляет накопление посттравматического стресса, но современные бойцы адаптируются посредством психологической подготовки или эмоциональной диссоциации.

Данное исследование подчеркивает, что встреча со смертью – это не только травма, но и возможность личностного роста за счет перестройки системы ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Рейнгольд С.Дж.* Мать, тревога и смерть. Комплекс трагической смерти / Дж. С. Рейнгольд. М.: «ПЕР СЭ», 2004, 383с.
2. *Фромм Э.* Иметь или быть? / Э. Фромм. М.: «Прогресс», 1990, 330с.
3. *Лэнгле А.* Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / А. Лэнгле. 3-е изд. М.: «Генезис», 2008, 128с.
4. *Бордуков О.В.* Проблема смерти в экзистенциализме / О.В. Бордуков // Вторая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: «Смысл», 2004. СС. 136–141.
5. *Мэй Р.* Смысл тревоги / Р. Мэй. М.: Независимая фирма «Класс», 2001, 384с.
6. *Кулагина И.Ю.* Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия / И.Ю. Кулагина, Л.В. Сенкевич // «Культур.-ист. психология», № 4, 2013. СС. 58–65.
7. *Кадыров Р.В.* Современный взгляд на боевую психическую травму. Владивосток: ТОВМИ, 1999. СС. 23–31.

8. *Гаврилова Т.А.* Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики (статья) // «Прикладная психология», № 6, 2001. СС. 1–8.
9. *Մերոբյան Ա., Խաչատրյան Ն., Գրիգորյան Ա.* Անձի դիսպոզիցիոնալ գծեր և սոցիալ-մշակութային կողմնորոշումներ. հոգեչափողական գործիքների տեղայնացում: Գիտամեթոդական ձեռնարկ. Եր., ԵՊՀ հրատ., 2021, 128 էջ:

REFERENCES

1. *Reyngold S.* Mat, trevoga i smert. Kompleks tragicheskoy smerti / Dzh. S. Reyngold. M.: “PER SJe”, 2004, 383p.
2. *Fromm Je.* Imet ili byt? / Je. Fromm. M.: “Progress”, 1990, 330p.
3. *Lyengle A.* Zhizn napolnennaya smyslom. Prikladnaya logoterapiya / A. Lyengle. 3-e izd. M.: “Genezis”, 2008, 128p.
4. *Bordukov O.* Problema smerti v ekzistencializme / O.V. Bordukov// 2 Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya po kzistencialnoy psihologii: materialy soobshheniy/ pod red. D.A. Leontyeva. M.: “Smysl”, 2004. PP. 136–141.
5. *May R.* Smysl trevogi / R. May. M.: Nezazhisimaya firma “Klass”, 200, 384p.
6. *Kulagina I.* Otnoshenie k smerti: vozrastnye, regionalnye i gendernye razlichiya / I. Kulagina, L. Senkevich// “Kultur.-ist. Psihologiya”, No. 4, 2013. PP. 58–65.
7. *Kadyrov R.* Sovremennyi vzgliad na boevuyu psikhicheskuiu travmu. Vladivostok: TOVMI, 1999. PP. 23–31.
8. *Gavrilova T.* Ekzistencialny strakh smerti i tanaticheskaya trevoga: metody issledovaniya i diagnostiki (statya)// “Prikladnaya psihologiya”, No. 6. M., 2001. PP. 1–8.
9. *Serobyan A., Xachatryan N., Grigoryan A.* And'i dispozicional gc'er ev social-mshakutayin koghmnoroshumner. hogechap'aghokan gorc'iqneri teghaynacum: Gitametodakan dzernark. Er., EPH hrat., 2021, 128 ej.

BASIC VALUE ORIENTATIONS OF COMBATANTS AND THEIR ATTITUDE TOWARDS DEATH

H. Avagimyan, Z. Grigoryan
Vanadzor State University

ABSTRACT

The article examines the relationship between attitudes toward death and value orientations of combatants. The main goal is to identify how combat experience forms a unique model of death perception and influences the value hierarchy. The study used the following methods: D. Templer's “Fear of Death” scale and S. Schwartz's “Basic Value Orientations” questionnaire on a sample of 85 combatants and 85 non-combatants for a comparative analysis of the results obtained.

The results of the study showed that combatants are less concerned about death, but have a high fear of physical suffering. Their value profile combines collectivism (safety, kindness) and individualism (independence, stimulation). Combatants with more combat experience tend to be traditional, while combatants with experience of recent conflicts tend to be hedonistic.

Keywords: combatants, fear of death, value orientations, psychological adaptation, post-traumatic stress, collectivism, individualism, combat stress.

ՀՏԴ 159.9

ԱՐՎԵՍՏԱԳԵՏՆԵՐԻ ԻՆՔՆԻՐԱՅՄԱՆ ԵՎ ՌԵՖԼԵՔՍԻԱՅԻ ՓՈԽԿԱՊԱԿՑՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հ. Ավագիմյան, Մ. Ռաֆաելյան

Վանաձորի պետական համալսարան
avagym@mail.ru, marinkarafayelyan@mail.ru

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են արվեստագետների ինքնիրացման և ռեֆլեքսիայի սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունները և դրանց փոխկապակցվածության բնույթը: Տեսական և էմպիրիկ վերլուծության շրջանակում դիտարկվում են ստեղծագործական գործունեության պայմաններում անձի ինքնադրսևորման, միջանձնային փոխգործակցության և ինքնաճանաչման գործընթացների հոգեբանական հիմքերը:

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է ստեղծագործ անձի սոցիալական արդյունավետության, հաղորդակցական ճկունության և անձնային ներուժի լիարժեք իրացման ապահովման անհրաժեշտությամբ՝ ժամանակակից սոցիալ-մշակութային միջավայրում:

Հետազոտության ընթացքում իրականացվել է արվեստագետների ինքնիրացման և ռեֆլեքսիայի մակարդակների փոխկապակցվածության բացահայտում, ինչպես նաև դրանց համեմատական վերլուծություն տարբեր մասնագիտական խմբերում:

Ստացված արդյունքները ցույց են տվել, որ նշված ցուցանիշները գտնվում են փոխադարձ պայմանավորվածության մեջ: Միաժամանակ արձանագրվել են տարբերություններ արվեստագետների առանձին խմբերի միջև, ինչը պայմանավորված է նրանց մասնագիտական գործունեության առանձնահատկություններով: Ստացված տվյալները հաստատում են, որ արվեստագետի մասնագիտությունը պահանջում է ոչ միայն ստեղծագործական ունակությունների զարգացում, այլև սոցիալական ճկունություն և սեփական փորձի գիտակցված վերարժևորում:

Հիմնաբառեր՝ արժեքներ, ստեղծագործ անձ, հաղորդակցում, ինքնահամակրանք, ռեֆլեքսիա:

Ներածություն

Արվեստագետների անձնային և սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը ժամանակակից հասարակու-

թյան մեջ ձեռք է բերում առանձնահատուկ արդիականություն՝ անձի սոցիալ-հոգեբանական զարգացման և մասնագիտական ինքնիրացման գործընթացների նկատմամբ աճող գիտական հետաքրքրության համատեքստում:

Հետազոտության օբյեկտն է արվեստագետների ինքնիրացման և ռեֆլեքսիայի դրսևորումները նրանց անձնային և ստեղծագործական գործունեության համատեքստում:

Հետազոտության առարկան արվեստագետների ինքնիրացման և ռեֆլեքսիայի մակարդակների միջև առկա փոխկապակցվածությունն է:

Հետազոտության նպատակն է բացահայտել արվեստագետների ինքնիրացման և ռեֆլեքսիայի միջև վիճակագրական փոխկապակցվածությունը, հիմնվելով համապատասխան հոգեբանական մեթոդների վրա: Ինչպես նաև գնահատել դրանց դերը անձնային և ստեղծագործական ինքնադրսևորման գործընթացում:

Հետազոտության խնդիրներն են՝

- Վերլուծել արվեստագետների ինքնիրացման և ռեֆլեքսիայի վերաբերյալ հոգեբանական տեսական մոտեցումները:
- Ախտորոշել ինքնիրացման և ռեֆլեքսիայի մակարդակները արվեստագետների շրջանում:
- Վերլուծել ստացված տվյալները և բացահայտել նշված ցուցանիշների միջև առկա փոխհարաբերությունները:

Արվեստագետների ինքնիրացման և ռեֆլեքսիայի առանձնահատկությունների ուսումնասիրության տեսական վերլուծություն

«Ինքնիրացում» հասկացությունը հոգեբանական գիտության մեջ սկսեց ակտիվորեն կիրառվել 1930-ական թվականներին Կուրտ Գոլդշտեյնի կողմից՝ նկարագրելու մարդու ցանկությունը՝ տարբեր ձևերով իրացնելու իր բնածին ներուժը: Ա. Ի. Կատանը նշում է անձի ինքնաիրականացման համար հետևյալ նախապայմանները. զարգացած ինքնագիտակցություն և ռեֆլեքսիա, ինչպես նաև կարողություն ճանաչելու և գիտակցելու ոչ միայն իրեն, այլև շրջապատող աշխարհը, ինչպես նաև իրական և պոտենցիալ կարողություններ, հետաքրքրություններ ու արժեքներ, անձնային և մասնագիտական զարգացման հեռանկարներ [1]:

Ստեղծագործությունը հանդիսանում է միջոց՝ իր յուրահատուկ կարողությունները որոշակի ոլորտում իրագործելու համար: Ստեղծագործու-

թյան դրսևորումը կարելի է տեսնել ոչ միայն գիտության, արվեստի, արտադրական կամ տեխնիկական գործունեության մեջ, այլև առօրյա կյանքում, ինչպես ընդգծում է Ա. Մասլոուն [2]:

Արվեստը կենսական դեր է խաղում ինքնաճանաչման գործընթացում՝ ծառայելով որպես կամուրջ մարդու ներքին աշխարհի և արտաքին իրականության միջև: Ստեղծագործության միջոցով մարդիկ կարող են արտահայտել իրենց զգացմունքները, հույզերն ու մտքերը, ինչպես նաև ուսումնասիրել իրենց անհատականության խորքը: Արվեստի յուրաքանչյուր գործ իր ստեղծողի հոգու, աշխարհի վերաբերյալ նրա հայացքների և դրանում իր տեղի արտացոլումն է [3]:

Ստեղծագործական ինքնիրացման գործընթացը և արդյունքները հաստատում են մարդու գոյությունը՝ ոչ միայն իր կյանքի սահմաններում, այլև այդ սահմաններից դուրս [4]:

«Ռեֆլեքսիա» հասկացությունը փիլիսոփայության մեջ ներմուծել է Ռ. Դեկարտը: Նա այն նույնացնում էր անհատի կարողության հետ՝ կենտրոնանալու իր մտքերի բովանդակության վրա՝ անջատվելով արտաքինից և մարմնականից [5]:

Ի.Ի. Բուլիչևը ռեֆլեքսիան հասկանում է գործունեության մոտեցման մեթոդաբանության շրջանակում՝ սահմանելով այն որպես գործունեային գիտակցություն, որը ներառում է թե՛ գիտակցված և ոչ գիտակցված, թե՛ ռացիոնալ և իռացիոնալ, թե՛ տրամաբանական և ինտուիտիվ, թե՛ դիսկուրսիվ և զգայական ակտեր: Ռեֆլեքսիան արտացոլում է մարդու փոխազդեցությունների ընթացքը առարկայական աշխարհի հետ, այդ թվում՝ իդեալականի հետ, տեղափոխելով բոլոր գործողությունները գիտակցության դաշտ [6]:

Ռեֆլեքսիայի շնորհիվ մարդու կենսագործունեության ընթացքում տեղի է ունենում արժեքների, մոտիվների և իմաստների նշանակավորման և ընդունման գործընթաց: Վերապրումների և դրանց ռեֆլեքսիայի միջոցով մարդը փոխում և վերափոխում է իր ներաշխարհը, կարգավորում իմաստային կառուցվածքները որպես ներքին աշխարհի սահմաններ: Արվեստի գործերի ընկալման ընթացքում սուբյեկտը՝ վերապրման և ռեֆլեքսիայի գործընթացների օգնությամբ, իրականացնում է սեփական արժեքների և իմաստների ակտուալացում: Արվեստը մարդուն տալիս է տարբեր զգացմունքներ ապրելու հնարավորություն, սակայն բացի զգացմունքից անհրաժեշտ է նաև դրա հաղթահարման, լուծման ակտը, ինչը օգնում է իրականացնել ռեֆլեքսիան [7]:

Այսպիսով, կարելի է եզրակացնել, որ արվեստագետների ինքնիրացումը սերտորեն կապված է ստեղծագործական գործունեության հետ, որի

միջոցով մարդը արտահայտում է իր ներքին աշխարհը, արժեքներն ու զգացմունքները։ Ռեֆլեքսիան այս գործընթացում կարևոր դեր ունի, քանի որ այն հնարավորություն է տալիս անհատին գիտակցել սեփական մտքերը, ապրումները և ստեղծագործական փորձը՝ նպաստելով ինքնաճանաչմանն ու անձնային զարգացմանը։

Մեթոդիկաները և ընտրանքը

Հետազոտության նպատակին հասնելու և հետազոտական խնդիրները լուծելու համար կիրառվել են հետևյալ մեթոդիկաները՝

- Ռեֆլեքսիայի ախտորոշման մեթոդաբանություն (Ա.Վ. Կարպովի հարցաթերթիկ)։ Թեստը գնահատում է անհատի ռեֆլեքսիվության մակարդակը՝ պարզելու համար, թե որքանով է նա ունակ վերլուծելու սեփական մտքերը, գործողությունները և հոգեկան վիճակները։ Հարցաթերթիկը ներառում է 27 հարց, որոնցից 15-ը ուղղակի են և գնահատվում են 1–7 միավորով, իսկ մնացած 12-ը հակադարձ են և գնահատվում են ուղիղ հարցերի հակադարձ միավորներով։ Թեստը ընդգրկում է ինտելեկտուալ, անձնական և հաղորդակցական ռեֆլեքսիայի բաղադրիչները [8]։
- Անձի ինքնիրացման ախտորոշման հարցաթերթիկ՝ SAMOAL (Է. Շոստրոմ, 1963, ադապտացված՝ Ա.Վ. Լազուկին և Ն.Ֆ. Կալինայ, 1998)։ Մեթոդիկան նախատեսված է գնահատելու անձի ինքնիրացման մակարդակը և նրա ձգտումը լիովին իրացնելու անձնական ներուժը։ Հարցաթերթիկը բաղկացած է 100 հարցից և ներառում է 11 սանդղակ, որոնք չափում են ինքնիրացման հիմնական ոլորտները [9]։

Հետազոտության արդյունքների հավաստիությունն ապահովվել է մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդների կիրառմամբ՝ նկարագրական վիճակագրություն Սպիրմենի համահարաբերակցային վերլուծություն։

Ելնելով հետազոտության նպատակից, ընտրանքը կազմել են արվեստագետներ հետևյալ մասնագիտություններով՝ նկարիչներ, դերասաններ, բանաստեղծներ և ոչ արվեստագետներ։ Ընտրանքը ներառում է ընդհանուր 120 մասնակից, ովքեր ունեն տարբեր ստեղծագործ և մասնագիտական գործունեության տարբեր աստիճաններ։

Հետազոտության արդյունքները

Նկարիչների մոտ ժամանակի մեջ կողմնորոշումը և մարդկային բնույթի մասին պատկերացումը ռեֆլեքսիվության հետ ունեն թույլ դրական կապեր։ Հետևաբար, կարող ենք ասել, որ այն նկարիչները, ովքեր ավելի

լավ են պլանավորում ժամանակը և ունեն մարդու էության մասին խոր ըմբռնում, մի փոքր ավելի հակված են ինքնադիտման և իրենց գործողությունների վերանայմանը: Սակայն, ռեֆլեքսիվության և ստեղծագործականության ձգտման միջև ստացվել է թույլ բացասական կապ, ինչը վկայում է, որ չափից ավելի ռեֆլեքսիան կարող է արգելակել գեղարվեստական գործունեությունը:

Բանաստեղծների մոտ մարդկային բնույթի մասին պատկերացումը ունի թույլ դրական կապ ռեֆլեքսիվության հետ, ինչը նման է նկարիչներից ստացված արդյունքին: Սակայն, ժամանակի մեջ կողմնորոշումը և ինքն իր նկատմամբ ունեցած դրական վերաբերմունքը (ինքնահամակրանք) տալիս են թույլ բացասական կապեր: Հետևաբար, բանաստեղծների մոտ ռեֆլեքսիվության բարձր մակարդակը կապված է ավելի թույլ կառուցվածքային ժամանակի զգացողության և ինքն իր նկատմամբ ավելի քննադատական վերաբերմունքի հետ: Դա հնարավոր է, քանի որ պոեզիան հաճախ պահանջում է էմոցիոնալ արտահայտվածության ավելի լայն աստիճան, ինչն էլ կարող է մարել չափից ավելի ինքնաքննադատությունից:

Դերասանների մոտ ամենաշատ թույլ դրական կապերն են: Գրեթե բոլոր ինքնիրացման գործոնները (արժեքներ, մարդկային բնույթի մասին պատկերացում, ստեղծագործականության ձգտում, ինքնաճանաչում, ավտոսիմպատիա, հաղորդակցման ճկունություն) դրականորեն են կապված ռեֆլեքսիվության հետ: Դա վկայում է, որ դերասանների մոտ ռեֆլեքսիվությունը համահունչ է ինքնիրացման տարբեր կողմերին: Դերասանի մասնագիտությունը հենվում է ինքնաճանաչման, հաղորդակցական ճկունության և արժեքների վերլուծության վրա, և ռեֆլեքսիան օգնում է այդ գործընթացներում՝ դառնալով ավելի կառուցողական գործիք:

Ոչ արվեստագետների մոտ արդյունքներն ամենահակասականն են: Մի կողմից արժեքները և մարդկային բնույթի մասին պատկերացումը ունեն թույլ դրական կապեր ռեֆլեքսիվության հետ: Մյուս կողմից՝ ինքնաբուխությունը և ինքն իր հանդեպ ունեցած դրական վերաբերմունքը (ավտոսիմպատիա) ունեն միջին ուժգնության բացասական կապ: Դա կարող է նշանակել, որ ոչ արվեստագետների մոտ ռեֆլեքսիվության բարձր մակարդակը կարող է խոչընդոտել ինքնաբուխությանը և ինքն իր հանդեպ դրական վերաբերմունքին, հավանաբար ավելացնելով ինքնաքննադատությունը կամ գործողությունների նկատմամբ անվստահությունը:

Աղյուսակ 1. Ռեֆլեքսիվության և ինքնիրացման միջև եղած կապի համահարաբերակցային վերլուծության արդյունքները:

	Ռեֆլեքսիվություն			
Ինքնիրացման թեստի սանդղակներ	**նկարիչ**	**բանաստեղծ**	**դերասան**	**ոչ արվեստագետ**
Ժամանակի մեջ կողմ.	**0,33**	**-0,37***	0,12	0,03
Արժեքներ	-0,05	-0,14	**0,37***	**0,35***
Մարդկ. բն. մասին պատկ.	**0,35***	**0,34***	**0,37***	**0,37***
Գիտելիքի կարիք	-0,19	-0,09	0,15	0,13
Ստեղծագործ. ձգտում	**-0,37***	-0,08	**0,39***	-0,14
Ինքնավարություն	0,17	-0,14	0,03	-0,06
Ինքնաբուխություն	0,08	-0,15	0,035	**-0,46****
Ինքնաճանաչում	0,18	-0,16	**0,31**	**0,33**
Ինքնահամակրանք	0,05	**-0,29**	**0,30**	**-0,58*****
Կոնտակտ	0,08	0,13	0,12	0,01
Հաղորդակցման ճկունությ.	0,08	-0,02	**0,32**	-0,01

Եզրակացություն

Հետազոտության ընթացքում ուսումնասիրվել են արվեստագետների ինքնիրացման և ռեֆլեքսիվության առանձնահատկությունները, ինչը հնարավորություն է տվել առավել խորությամբ հասկանալ ստեղծագործական գործունեությամբ զբաղվող անձանց հոգեբանական առանձնահատկությունները և ինքնաճանաչման գործընթացները:

Հետազոտության արդյունքները ցույց են տվել, որ նկարիչների և բանաստեղծների մոտ ռեֆլեքսիվության և ինքնիրացման որոշ գործոնների միջև հիմնականում դիտվում են թույլ կապեր: Միևնույն ժամանակ որոշ դեպքերում արձանագրվել են նաև բացասական ուղղվածության կապեր, ինչը կարող է վկայել այն մասին, որ չափազանց բարձր ռեֆլեքսիվությունը որոշ իրավիճակներում կարող է խոչընդոտել ստեղծագործական ինքնաբուխությանը կամ ուժեղացնել ինքնաքննադատական վերաբերմունքը սեփական գործունեության նկատմամբ:

Այսպիսով, հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ արվեստագետների մոտ ռեֆլեքսիվությունը կարող է հանդես գալ որպես կարևոր հոգեբանական գործոն, որը նպաստում է ինքնիրացման և ստեղծագործական գործունեության գիտակցված զարգացմանը։

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Зуева С.П.* Самореализация человека в профессиональной деятельности // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-cheloveka-v-professionalnoy-deyatelnosti/viewer (дата обращения: 21.09.2025).
2. Самореализация в искусстве // URL: https://www.b17.ru/article/samorealizatsiya_v_iskusstve/ (дата обращения: 21.09.2025)
3. *Ромах О.В., Слепцова А.О.* Творчество как условие формирования и самореализации талантливой личности // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-kak-uslovie-formirovaniya-i-samorealizatsii-talantlivoy-lichnosti/viewer (дата обращения: 21.09.2025).
4. *Ворожко Ю.Н., Несмеянов Е.Е., Руденко А.М.* Философия самореализации личности в современной культуре / Под общ. ред. А.М. Руденко. Новочеркасск: «Лик», 2015.
5. *Декарт Р.* Беседа с Бурманом // Сочинения в 2-х т. Т. 2. М.: «Мысль», 1994.
6. *Булычев И.И.* Основы философии, изложенные методом универсального логического алгоритма. Тамбов, 1999.
7. *Леонтьев Д.А.* Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: «Смысл», 1997. СС. 156–176.
8. Учебные материалы по психологии // URL: https://studfile.net/preview/3239930/page:7/ (дата обращения: 16.02.2026).
9. Диагностика самоактуализации личности (методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина, САМОАЛ) // URL: https://testoteka.narod.ru/lichn/1/33.html (дата обращения: 01.10.2025).

REFERENCES

1. *Zueva S.* Human Self-Actualization in Professional Activity // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-cheloveka-v-professionalnoy-deyatelnosti/viewer (accessed: 21.09.2025).
2. Self-Actualization in Art // URL: https://www.b17.ru/article/samorealizatsiya_v_iskusstve/ (accessed: 21.09.2025). [Information about the author/source is missing]
3. *Romakh O., Sleptsova A.* Creativity as a Condition for the Formation and Self-Actualization of a Talented Individual // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-kak-uslovie-formirovaniya-i-samorealizatsii-talantlivoy-lichnosti/viewer (accessed: 21.09.2025).
4. *Vorozhko Yu., Nesmeyanov E., Rudenko A.* Philosophy of Personality Self-Actualization in Modern Culture / under the general editorship of A.M. Rudenko. Novocherkassk: “Lik”, 2015.
5. *Descartes R.* Conversation with Burman // Works: in 2 vols. Vol. 2. Moscow, 1994.
6. *Bulychev I.* Fundamentals of Philosophy, Presented by the Method of Universal Logical Algorithm. Tambov, 1999.
7. *Leontiev D.* Self-Actualization and Essential Human Forces // Psychology with a Human Face: A Humanistic Perspective in Post-Soviet Psychology / Ed. by D.A. Leontiev, V.G. Shchur. M.: “Smysl”, 1997. PP. 156–176.

8. Educational Materials on Psychology // URL: https://studfile.net/preview/3239930/page:7/ (accessed: 16.02.2026).
9. Diagnostics of Personality Self-Actualization (method by A.V. Lazukin, adapted by N.F. Kalina, SAMOAL) // URL: https://testoteka.narod.ru/lichn/1/33.html (accessed: 01.10.2025).

THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN SELF-REALIZATION AND REFLECTION IN ARTISTS

H. Avagimyan, M. Rafayelyan
Vanadzor State University

ABSTRACT

The article examines the socio-psychological characteristics of self-realization and reflection in artists, as well as the nature of their interrelationship. Within the framework of theoretical and empirical analysis, the psychological foundations of self-expression, interpersonal interaction, and self-awareness in the context of creative activity are explored.

The relevance of the study is determined by the necessity to ensure the social effectiveness, communicative flexibility, and full realization of the personal potential of a creative individual in the modern socio-cultural environment.

The study revealed the interrelationship between the levels of self-realization and reflection among artists, as well as conducted a comparative analysis across different professional groups.

The obtained results indicate that these indicators are interdependent. At the same time, differences were identified among various groups of artists, which are determined by the specific features of their professional activity. The findings confirm that the profession of an artist requires not only the development of creative abilities, but also social flexibility and a conscious re-evaluation of one's own experience.

Keywords: values, creative personality, communication, self-acceptance, reflection.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И РЕФЛЕКСИИ У ХУДОЖНИКОВ

Г. Авагимян, М. Рафаелян
Ванадзорский государственный университет

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются социально-психологические особенности самореализации и рефлексии у художников, а также характер их взаимосвязи. В рамках теоретического и эмпирического анализа исследуются психологические основы самовыражения, межличностного взаимодействия и самопознания в условиях творческой деятельности.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью обеспечения социальной эффективности, коммуникативной гибкости и полноценной реализации личностного потенциала творческой личности в современном социокультурном пространстве.
В ходе исследования была выявлена взаимосвязь уровней самореализации и рефлексии у художников, а также проведен их сравнительный анализ в различных профессиональных группах.
Полученные результаты показали, что указанные показатели находятся во взаимной обусловленности. В то же время были выявлены различия между отдельными группами художников, что обусловлено особенностями их профессиональной деятельности. Полученные данные подтверждают, что профессия художника требует не только развития творческих способностей, но и социальной гибкости, а также осознанной переоценки собственного опыта.
Ключевые слова: ценности, творческая личность, коммуникация, самопринятие, рефлексия.

УДК 316.6

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ И ВЗРОСЛЫХ О СОЦИАЛЬНОМ МИРЕ В МЕТАФОРАХ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ

В.Д. Альперович

Южный федеральный университет, г. Ростов-н/Д., Россия
alper@sfedu.ru

АННОТАЦИЯ

В условиях социальной транзитивности (военные столкновения, появление ИИ, пандемия COVID-19 и т.д.) актуально изучение «образа социального мира», поскольку изменчивость его характеристик свидетельствует о выраженности адаптации субъекта, переживания им психологического благополучия в нестабильных социальных контекстах. Цель эмпирического исследования заключалась в определении динамики метафорических представлений взрослой личности о социальном мире. Мы предположили, что метафорические представления как составляющие индивидуального «образа социального мира» могут варьироваться в связи с временными периодами. Применены свободные метафорические ассоциации к слову-стимулу «мир», математическая статистика (кластерный и частотный анализ), контент-анализ метафор. Показано, что «образ социального мира» респондентов в разные временные периоды отражен в метафорах разных модальностей и видов. Когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты «образа социального мира» объективированы в данных метафорах как продуктах и инструментах социального познания.
Ключевые слова: «образ мира», «образ социального мира», молодежь, нарратив, метафора.

Актуальность исследования определяется тем, что в условиях социальной транзитивности (военные столкновения, пандемия COVID-19 и т.д.) релевантность «образа мира» субъекта быстрой смене социальных феноменов и контекстов обусловливает относительную устойчивость системы идентичностей, эффективность поведенческих стратегий, уровень субъективного благополучия. Проблемой исследования является содержание и характеристики изменений индивидуального «образа социального мира», выраженные в метафорах и нарративах.

В работах российских психологов за последние десятилетия неоднократно было рассмотрено понятие «образ мира», предложенное А.Н. Леонть-

евым, положения деятельностного и психосемантического подходов к изучению его характеристик, влияние значимых трудных и экстремальных событий и ситуаций на его изменения [1, 2, 3, 4]. Появление новейших трактовок понятия «образ мира» в течение последнего десятилетия обусловлено социальной ситуацией, включающей региональные военные конфликты, пандемию COVID-19, появление искусственного интеллекта и т.д. Так, в русле функционального подхода показаны изменения идентификационных характеристик и временно́й перспективы личности в структуре «образа мира» [5].

«Образ мира» в условиях социальной транзитивности, модифицирующих его влияние на уровень субъективного благополучия и «Я-концепцию», демонстрирует меньшую устойчивость и определенность в повседневных ситуациях. Характеристики ситуации стабильной транзитивности (пандемия COVID-19, вынужденная миграция, локальные военные конфликты и экономические кризисы) описаны в социально-психологических исследованиях последнего десятилетия (в частности, изменения «горизонта планирования» и «сценарности» образа будущего [6]). Данная ситуация актуализировала феномен «образ социального мира», проанализированный Г.М. Андреевой. «Образ социального мира» интерпретировался в качестве интегрирующей когнитивной системы, основанной на социальном сравнении, социальной категоризации, состоящей из образов социальной ситуации, временных периодов, других людей и «Я» [7]. По мнению Г.М. Андреевой, динамика процессов социального познания, обусловленная появлением новых условий, феноменов и объектов в окружающем мире, обеспечивает изменения «образа социального мира». Когнитивные категории, лежащие в основе «образа социального мира», объективируются в языке. «Образ социального мира» в трактовке Г.М. Андреевой определяется речевыми конструкциями, употребляемыми в процессах обыденной коммуникации [7]. Однако эмпирические модели «образа социального мира», основанные на анализе социальных представлений и метафор окружающего мира, нарративном подходе, отсутствуют в российской психологии. Нарративы и метафоры в многочисленных психологических исследованиях рассматриваются в качестве продуктов и инструментов социального познания на уровне индивида и группы.

Цель эмпирического исследования заключалась в том, чтобы определить динамику метафорических представлений взрослой личности о социальном мире.

Предметом исследования выступили характеристики «образа социального мира» взрослых, выраженные в метафорах, в разные временные периоды.

Сформулирована гипотеза исследования о том, что элементы субъективного «образа социального мира», отраженные в метафорах, могут варьироваться в связи с временными периодами.

Применены следующие методы: контент-анализ метафор, методы математической статистики (частотный анализ, кластерный анализ). Применена методика: свободные метафорические ассоциации к слову-стимулу «мир». В исследовании участвовали 422 респондента 32–35 лет и 44–49 лет. Достоверность полученных результатов обеспечивалась использованием в исследовании математической статистики и стандартного программного пакета для статистической обработки данных JASP 0.18.3.0. Разновидности метафор окружающего мира, употребленные респондентами, определены по классификатору метафор [8]. Проведен сравнительный анализ частоты встречаемости метафор разных видов у каждого респондента «в прошлом» и «в настоящем», а также кластерный анализ респондентов, различающихся этими показателями. В соответствии с результатами кластерного анализа, выделены три подгруппы участников исследования, различающихся частотой встречаемости метафор разных видов.

Полученные данные свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы. В целом, «образ социального мира» респондентов в разные временные периоды отражен в метафорах разных модальностей и видов. Смена возрастных идентичностей, процессы развития личностной зрелости объективируются в динамике видов метафор. В авторском исследовании эмпирически разрабатывается «образ социального мира» и его динамика сквозь призму нарративного подхода и теории социальных представлений. В этом заключается новизна исследования. Когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты индивидуального «образа социального мира» объективированы в метафорах как продуктах и инструментах социального познания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Серкин В.П.* Изменение представлений о себе, своем образе мира и образе жизни при переживании экстремальной ситуации // «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке», № 3 (51), 2016. СС. 174–183.
2. *Смирнов С.Д.* Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // «Психологический журнал». Т. 37, № 5, 2016. СС. 5–13.
3. *Турчин А.С.* Образ мира личности и методологические основания его репрезентации // «Методология современной психологии», № 18, 2023. СС. 402–408.
4. *Кононова А.И., Костромина С.Н.* Теоретические основания процессуальной модели образа мира личности // «Национальный психологический журнал», № 2 (50), 2023. СС. 14–28. DOI: 10.11621/npj.2023.0202

5. *Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А., Балабащук Р.О.* Хронотопические характеристики образа мира в ситуации пандемии COVID-19 // «Вестник Кемеровского государственного университета». Т. 23, № 2, 2021. СС. 466–476. DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-2-466-476
6. *Сулим О.С., Нуркова В.В.* Событийная перспектива будущего в условиях социальных кризисов // «Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований». Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской Академии наук, 12–14 октября 2023г., Москва / Отв. ред. Д.В. Ушаков, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова, А.В. Махнач, Г.А. Виленская, Н.Н. Казымова. М., 2023. СС. 1042–1046.
7. *Андреева Г.М.* Образ мира в структуре социального познания // «Мир психологии», № 4 (36), 2003. СС. 31–41.
8. *Альперович В.Д., Куковская М.А.* Метафоры «своего» и «чужого» человека как предикторы «языка вражды» // «Общество: социология, психология, педагогика», № 8, 2016. СС. 40–45.

REFERENCES

1. *Serkin V.* Izmenenie predstavleniy o sebe, svoem obraze mira i obraze zhizni pri perezhivanii ekstremalnoy situacii // “Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke”, No. 3 (51), 2016. PP. 174–183.
2. *Smirnov S.* Prognosticheskaya napravlennost obraza mira kak osnova dinamicheskogo kontrolya neopredelennosti // “Psihologicheskiy zhurnal”. V. 37, No. 5, 2016. PP. 5–13.
3. *Turchin A.* Obraz mira lichnosti i metodologicheskie osnovaniya ego reprezentacii // “Metodologiya sovremennoy psihologii”, No.18, 2023. PP. 402–408.
4. *Kononova A., Kostromina S.* Teoreticheskie osnovaniya processualnoy modeli obraza mira lichnosti // “Nacionalnyi psihologicheskiy zhurnal”, No. 2 (50), 2023. PP. 14–28. DOI: 10.11621/npj.2023.0202
5. *Yanickiy M., Seryi A., Braun O., Balabashchuk R.* Hronotopicheskie harakteristiki obraza mira v situacii pandemii COVID-19 // “Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta”. V. 23, No. 2, 2021. PP. 466–476. DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-2-466-476
6. *Sulim O., Nurkova V.* Sobytiynaya perspektiva budushchego v usloviyah socialnyh krizisov // Chelovek, subyekt, lichnost: perspektivy psihologicheskih issledovaniy. Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferencii, posvyashchennoy 90-letiyu so dnya rozhdeniya A.V. Brushlinskogo i 300-letiyu osnovaniya Rossiyskoy Akademii nauk, 12–14 okt. 2023, Moskva / Otv. red. D. Ushakov, A. Zhuravlev, N. Harlamenkova, A. Mahnach, G. Vilenskaya, N. Kazymova. M., 2023. PP. 1042–1046.
7. *Andreeva G.* Obraz mira v strukture socialnogo poznaniya // “Mir psihologii”, No. 4 (36), 2003. PP. 31–41.
8. *Alperovich V., Kukovskaya M.* Metafory “svoego” i “chuzhogo” cheloveka kak prediktory “yazyka vrazhdy” // “Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika”, No. 8, 2016. PP. 40–45.

REPRESENTATIONS OF THE YOUNG PEOPLE AND ADULTS OF THE "SOCIAL WORLD" IN THE METAPHORS AS A TOOL FOR SOCIAL COGNITION

V. Alperovich
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ABSTRACT

In the context of social transitivity (military conflicts, the emergence of AI, the COVID-19 pandemic, etc.), it is relevant to study the "social world' image", as the variability of its characteristics indicates the extent of the subject's adaptation and psychological well-being in unstable social contexts. The study hypothesis suggests that the elements of the subjective "social world' image" reflected in metaphors may vary over time. Free metaphorical associations to the stimulus word «world» were used, as well as mathematical statistics (cluster and frequency analysis) and content analysis of metaphors. It was concluded that the "social world' image" of respondents in different time periods is reflected in metaphors of different modalities and types. Cognitive and emotional-value aspects of the "social world' image" are objectified in these metaphors as products and tools of social cognition.
Keywords: "world' image", young people, "social world' image", narrative, metaphor.

УДК 159.9

СУБЪЕКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ С ГЕНЕРАТИВНЫМ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

М.А. Андреева

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
andreeva-ma@rudn.ru

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена апробации авторского опросника «Субъектность в цифровой среде» на основе данных опроса 150 студентов 1-4 курсов различных специальностей. Субъектность операционализирована через пять диагностических блоков: агентность, рефлексия, лидерство, устойчивость к зависимости, мотивацию. Результаты демонстрируют высокий уровень субъектности (4,2 балла), мотивации (4,5 балла) и устойчивости (4,1 балла). Студенты направления 09.03.03 «Искусственный интеллект» показали максимальный средний балл 4,3. Технические специальности статистически значимо превосходят гуманитарные по агентности (4,5 против 4,1 балла). Надежность опросника подтверждена коэффициентом α Кронбаха = 0,87. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о сформированной готовности студентов к контролируемому взаимодействию с генеративным искусственным интеллектом в образовательной среде.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, ГИИ, студенты высшего образования, субъектность, рефлексия, цифровая среда.

Введение

Стремительное распространение генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в высшем образовании изменяет характер учебной деятельности студентов, способы поиска и переработки информации, а также формы организации индивидуальной и групповой работы. В этих условиях особую значимость приобретает вопрос о том, сохраняет ли студент позицию субъекта деятельности при взаимодействии с искусственным интеллектом: способен ли он к критической оценке ответов ИИ, самостоятельной постановке целей, рефлексии и ответственности за результат.

Актуальность исследования обусловлена тем, что внедрение ГИИ в образовательный процесс имеет двойственный характер. С одной стороны, в ряде работ показано, что ИИ-инструменты расширяют возможности персонализа-

ции обучения, ускоряют выполнение рутинных операций, поддерживают познавательную активность и могут способствовать росту учебной мотивации студентов. С другой стороны, в научной литературе все отчетливее обозначаются и риски: снижение глубины самостоятельного анализа, формирование некритичного отношения к автоматически сгенерированным ответам, перенос ответственности на цифровую систему, а также ослабление собственных усилий в познавательной и проектной деятельности [5, с. 450]. Таким образом, ключевым становится вопрос не только о том, используют ли студенты ГИИ**,** но и о том, каким образом они выстраивают взаимодействие с ним как с инструментом учебной деятельности**.**

В этой связи особую значимость приобретает категория субъектности. В контексте цифровой образовательной среды субъектность может рассматриваться как интегративная характеристика, отражающая способность обучающегося сохранять автономную, осмысленную и ответственную позицию при использовании технологических средств. Применительно к работе с ГИИ субъектность проявляется в умении самостоятельно определять цели взаимодействия с системой, критически проверять и корректировать ее ответы, рефлексировать собственные действия и не допускать формирования технологической зависимости.

Несмотря на быстро растущий интерес к проблеме ГИИ в образовании, большая часть современных публикаций сосредоточена либо на технологических возможностях ИИ, либо на дидактических эффектах его применения. При этом психологические характеристики студента как субъекта взаимодействия с цифровой системой изучены значительно слабее. Вопрос о том, как операционализировать субъектность студентов при работе с ГИИ и каковы ее различия у обучающихся разных направлений подготовки, остается недостаточно разработанным. Именно этот исследовательский дефицит и определяет проблемное поле настоящей статьи.

Целью настоящего исследования является апробация авторского опросника «Субъектность в цифровой среде» и выявление особенностей субъектности студентов при работе с ГИИ в зависимости от направления подготовки**.** В качестве рабочей гипотезы выдвигается предположение о том, что студенты технических направлений демонстрируют более высокий уровень субъектности во взаимодействии с ГИИ по сравнению со студентами гуманитарных специальностей.

Материал и методы

Исследование выполнено в логике смешанного дизайна с преобладанием количественного анализа. Основным инструментом выступил авторский опросник «Субъектность в цифровой среде», направленный на диагностику особенностей взаимодействия студентов с ГИИ. Опросник включает 25 утверждений, сгруппированных в пять диагностических блоков: агентность, рефлексия, лидерство, устойчивость к зависимости и мотивация. Такая структура позволяет рассматривать субъектность как многокомпонентную характеристику, отражающую активную и ответственную позицию обучающегося в цифровой образовательной среде [6, с. 114].

В исследовании приняли участие 150 студентов 1–4 курсов. В выборку вошли обучающиеся по следующим направлениям подготовки: 02.03.02 «Фундаментальная информатика и информационные технологии», 09.03.03 «Искусственный интеллект», 37.03.01 «Психология», 37.05.01 «Клиническая психология», 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», 42.03.02 «Журналистика». Возраст респондентов варьировал от 17 до 24 лет, средний возраст составил 19 лет. Девушки составили 38,7% выборки. По курсам обучения участники распределились следующим образом: 1 курс – 68%, 2 курс – 22%, 3 курс – 8%, 4 курс – 2%.

Психометрическая проверка опросника показала его высокую внутреннюю согласованность: общий коэффициент α Кронбаха составил 0,87, по отдельным шкалам – от 0,82 до 0,91. Проверка распределения данных по шкалам выявила отклонения от нормальности (критерий Шапиро-Уилка, $p<0,05$), поэтому для межгруппового сравнения применялись непараметрические процедуры – U-критерий Манна-Уитни. Для статистической обработки данных использовались методы описательной статистики, расчет средних значений и стандартных отклонений, а также U-критерий Манна-Уитни для сравнения независимых выборок.

Результаты исследования

Апробация авторского опросника «Субъектность в цифровой среде» показала, что в целом у обследованных студентов достаточно выражена активная и осмысленная позиция при взаимодействии с ГИИ. Общий средний показатель по опроснику составил 4,1 балла, что свидетельствует о сформированности базовой готовности студентов использовать ГИИ не только как вспомогательный инструмент, но и как ресурс, включенный в собственную учебную и проектную активность. Наиболее высокие значения были получены по шкалам мотивации (4,5 балла) и устойчивости к зависимости (4,1 балла), тогда как наименьшие – по шкале лидерства (3,8 балла). Таким образом, наиболее

развитыми оказались мотивационно-ресурсный и регуляторный компоненты взаимодействия с ИИ, в то время как коммуникативно-организационный компонент требует дальнейшего развития.

Шкала агентности отразила степень активного управления взаимодействием с ГИИ: способность корректировать его ответы, самостоятельно ставить цели работы, брать ответственность за итоговый результат и адаптировать запросы под профессиональные задачи. Средний показатель по этой шкале составил 4,2 балла. Наиболее высокие значения были получены по утверждениям, связанным с коррекцией ошибок ИИ (4,3 балла) и адаптацией промптов под профессиональные задачи (4,4 балла). Особенно высокие показатели были зафиксированы у студентов направлений, связанных с информатикой и искусственным интеллектом: у обучающихся по направлению «Искусственный интеллект» средний показатель по шкале достиг 4,5 балла, у студентов направления «Информатика» – 4,6 балла. Эти данные указывают на более выраженную установку на контролируемое и инструментально осмысленное использование ИИ в профессионально ориентированной среде.

Шкала рефлексии выявила несколько более умеренные, но в целом также достаточно высокие показатели. Среднее значение по данному блоку составило 3,9 балла. Студенты демонстрировали готовность анализировать расхождения между собственными идеями и ответами ИИ (4,0 балла), осмыслять ошибки при работе с системой и размышлять о влиянии ГИИ на собственную креативность (4,0 балла). При этом по совокупному показателю гуманитарные направления продемонстрировали несколько более высокий уровень рефлексии, чем технические (4,0 против 3,8 балла; $U=2,1$; $p=0,036$).

Шкала лидерства показала самые низкие значения среди всех диагностических блоков: средний показатель составил 3,8 балла. Данный результат позволяет говорить о том, что именно организационно-командный компонент взаимодействия с ГИИ остается наименее сформированным. При этом статистически значимых различий по направлениям подготовки выявлено не было ($p>0,05$), что позволяет рассматривать лидерство как общий резерв развития вне зависимости от профиля обучения.

Шкала устойчивости к зависимости продемонстрировала в целом высокие показатели автономии. Среднее значение составило 4,1 балла. При сравнении профилей обучения было установлено, что студенты технических направлений демонстрируют более высокий уровень устойчивости к зависимости, чем гуманитарии (4,3 против 4,0 балла; $U=2,8$; $p=0,006$).

Наиболее высокие результаты были получены по шкале мотивации, среднее значение по которой составило 4,5 балла. ГИИ воспринимается студентами как

значимый источник идей, средство ускорения достижения учебных целей и стимул к освоению новых форм деятельности. Наиболее выраженной мотивационная вовлеченность оказалась у студентов направления «Искусственный интеллект», где среднее значение достигло 4,7 балла ($U=4,1$; $p<0,001$).

В целом, полученные данные подтверждают основную гипотезу исследования: студенты технических направлений в большей степени демонстрируют выраженную агентность, более высокую устойчивость к технологической зависимости и более интенсивную мотивационную включенность при взаимодействии с ГИИ, тогда как у студентов гуманитарных направлений несколько более выражен рефлексивный компонент. При этом сама структура результатов показывает, что взаимодействие студентов с ГИИ не является однородным: оно включает разные психологические компоненты, развивающиеся неравномерно и по-разному зависящие от профиля подготовки.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют рассматривать взаимодействие студентов с ГИИ не как простое использование цифрового инструмента, а как форму учебной активности, в которой проявляются различные аспекты субъектной позиции. Высокие показатели по шкалам агентности, устойчивости и мотивации свидетельствуют о том, что значительная часть студентов воспринимает ГИИ не как замену собственной деятельности, а как ресурс, который может быть встроен в самостоятельную работу, проектирование и решение учебных задач раскрытую в работах Т.А. Бочаровой [1, с. 71] и Я.И. Кузьминова [8, с. 23]. Это особенно заметно у студентов технических направлений, для которых характерно более инструментальное, контролируемое и прагматически ориентированное взаимодействие с системой [3, с. 22].

Одновременно более высокие показатели рефлексии у студентов гуманитарных направлений позволяют предположить, что в их случае взаимодействие с ГИИ чаще сопровождается оценкой смысловых, содержательных и творческих аспектов ответа, а не только его функциональной точности. Такой результат важен раскрывает автор-исследователь Ю.А. Проценко [9, с. 392], поскольку показывает: различия между профилями подготовки не сводятся к более высокому или более низкому «общему уровню» взаимодействия с ИИ, а касаются прежде всего **разных стилей работы** с цифровой системой. Технические студенты сильнее в контроле, настройке и автономном использовании; гуманитарные – в интерпретации и рефлексивном осмыслении.

Наиболее проблемной областью оказалось лидерство. Группа исследователей Я.И. Кузьминов, М.А. Кирюшина, А.П. Ворочков, Е.В. Кручинская, Е.А. Терентьев, И.Д. Фрумин на фоне высоких показателей индивидуальной активности и мотивации именно командно-организационный компонент показал наименьшую выраженность [8]. Это означает, что студенты уже достаточно уверенно используют ИИ в индивидуальном формате, но еще не вполне освоили формы распределенного взаимодействия, в которых ГИИ становится элементом совместной учебной деятельности данные выводы согласуются с исследовательскими работам Д.С. Гнедых [2, с. 11]. Иными словами, развитие ИИ-компетентности сегодня, по-видимому, опережает развитие норм и практик коллективной организации такой работы (Н.Н. Кондратьев, А.А. Сорокин) [7, с. 437].

Результаты также позволяют уточнить само понятие агентности в цифровой образовательной среде. В рамках проведенного исследования агентность проявилась прежде всего в способности корректировать ответы ИИ, ставить цели взаимодействия, адаптировать промпты под задачи и принимать ответственность за итоговый продукт. Следовательно, агентность в данном контексте можно понимать как **операциональную форму субъектной позиции**, выражающуюся в управлении цифровым взаимодействием, а не в пассивном следовании логике системы. Именно поэтому замена названия первой шкалы с «субъектности» на «агентность» представляется методологически более точной. Весь опросник оценивает общую субъектность в цифровой среде, тогда как первый блок фиксирует ее деятельностное ядро.

Наконец, результаты исследования показывают, что высокая мотивационная привлекательность ГИИ не исключает рисков зависимости, но и не тождественна им. Напротив, в исследуемой выборке высокая мотивация сочетается с достаточно выраженной устойчивостью к технологической зависимости [1]. Это позволяет предположить, что при определенных условиях ГИИ может выступать не фактором редукции учебной активности, а инструментом ее усиления, что согласуется с исследованиями проведенными Л.А. Дьяченко и М.М. Манушкина [4]. Однако такой эффект, вероятно, зависит от развитости агентности и рефлексии раскрытый Г.У. Солдатовой [10]: именно они обеспечивают переход от внешней технологической помощи к осмысленному и автономному использованию цифрового ресурса.

Выводы

Проведенное исследование позволило апробировать авторский опросник «Субъектность в цифровой среде» и подтвердить его высокую внутреннюю согласованность (**α Кронбаха = 0,87**), что позволяет рассматривать его как

перспективный инструмент диагностики особенностей взаимодействия студентов с ГИИ.

Установлено, что в обследованной выборке субъектная позиция студентов при работе с ГИИ в целом выражена на достаточно высоком уровне (4,1 балла). Наиболее развитыми оказались мотивационный компонент (4,5 балла) и устойчивость к технологической зависимости (4,1 балла), тогда как наименьшие значения зафиксированы по шкале лидерства (3,8 балла).

Показано, что студенты технических направлений статистически значимо превосходят студентов гуманитарных специальностей по показателям агентности и устойчивости к зависимости, а также демонстрируют более высокую мотивационную включенность при работе с ГИИ. В то же время студенты гуманитарных направлений показывают несколько более высокие значения по шкале рефлексии, что указывает на различия не только в уровне, но и в психологическом стиле взаимодействия с цифровой системой.

Полученные данные позволяют рассматривать **агентность** как ключевой деятельностный компонент субъектности в цифровой среде, выражающийся в целеполагании, контроле, адаптации запросов и принятии ответственности за результат работы с ИИ. В этом отношении замена названия первой шкалы на «агентность» является методологически более точной, чем ее обозначение как «субъектность».

Наиболее выраженный резерв развития обнаружен в области **лидерства** и, в меньшей степени, **рефлексии**. Это свидетельствует о необходимости разработки образовательных практик, направленных не только на индивидуальное освоение ИИ-инструментов, но и на формирование навыков коллективной организации работы, распределения ролей, совместной верификации результатов и осмысленного обсуждения вклада ГИИ в групповую деятельность.

Ограничения исследования и перспективы дальнейших исследований

Полученные результаты следует интерпретировать с учетом ряда ограничений. Исследование проведено на выборке студентов одного вуза и имеет поперечный дизайн, что ограничивает возможности широкого обобщения данных и не позволяет проследить динамику агентности при взаимодействии с ГИИ. Необходимо уточнить терминологическое различие: субъектность понимается как «интегративная личностная характеристика, включающая автономию, ответственность и рефлексивность в цифровой сред» [10], тогда как агентность выступает ее «деятельностным компонентом, проявляющимся в

активном управлении взаимодействием с искусственным интеллектом». Таким образом, агентность является ядром субъектности, но не исчерпывает ее.

Кроме того, использованный метод самоотчета отражает, прежде всего, субъективные представления респондентов и не исключает влияния социальной желательности и расхождения между декларируемыми и реальными практиками работы с ИИ [8]. Дополнительным ограничением является необходимость дальнейшей психометрической проверки авторского опросника на расширенных и более разнородных выборках. Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением межвузовских и лонгитюдных исследований, включением поведенческих и экспертных показателей, а также с изучением связи агентности в цифровой среде с академической мотивацией, самоэффективностью, критическим мышлением и стилями саморегуляции. Перспективным направлением представляется и разработка психолого-педагогических программ, направленных на формирование у студентов ответственного, автономного и рефлексивного взаимодействия с ГИИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бочарова Т.А.* Влияние генеративного искусственного интеллекта на мотивацию студентов в образовательном процессе / Т.А. Бочарова, А.В. Бочаров, И.Д. Довгаль // ЦИТИСЭ, № 3, 2025. СС. 68–80.
2. *Гнедых Д.С.* Развитие субъектности студентов при взаимодействии с генеративным искусственным интеллектом: систематизация научных представлений / Д.С. Гнедых, Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина [и др.] // «Образование и наука». Т. 27, № 8, 2025. СС. 9–34.
3. *Донцов М.А.* Генеративный искусственный интеллект в работе преподавателя / М.А. Донцов // «Журнал психолого-педагогических исследований», № 1 (9), 2025. СС. 21–28.
4. *Дьяченко Л.А.* Перспективы и риски использования генеративного искусственного интеллекта в образовании / Л.А. Дьяченко, М.М. Манушкина // «Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании»: Материалы IX Международной научной конференции. В 4-х ч. Красноярск, 23–26 сентября 2025г. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2025. СС. 155–159.
5. *Ершова Р.В*. Информация в интернете как фактор эмоционально-психологического благополучия человека / Р.В. Ершова // «Перспективы науки и образования», № 4 (64), 2023. СС. 442–454.
6. *Ковалев А.П.* Генеративный искусственный интеллект и его влияние на развитие образовательных технологий / А.П. Ковалев, Д.В. Филатов, Г.А. Рубцов // «Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы»: Сборник научных статей, Воронеж, 09–10 апреля 2024г. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2024. СС. 112–115.
7. *Кондратьев Н.Н.* Искусственный интеллект как фактор развития системы образования / Н.Н. Кондратьев, А.А. Сорокин // «Устойчивое развитие информационных технологий в условиях цифровой трансформации производственных систем»: Сборник

научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 10–11 марта 2025 года. Ставрополь: ИПК «Агрус» Ставропольского государственного аграрного университета, 2025. СС. 435–438.
8. Начало конца или новой эпохи? Эффекты генеративного искусственного интеллекта в высшем образовании / Я.И. Кузьминов (научая редакция), М.А. Кирюшина, А.П. Ворочков, Е.В. Кручинская, Е.А. Терентьев, И.Д. Фрумин. М.: Высшая школа экономики, 2024, 64с.
9. *Проценко Ю.А.* Генеративный искусственный интеллект как глобальный тренд цифровизации / Ю. А. Проценко // «Национальные экономические системы в контексте трансформации глобального экономического пространства»: Сборник научных трудов. Симферополь: «ИП Хотеева Л.В.», 2024. СС. 392–394.
10. *Солдатова Г.У.* Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г.У. Солдатова. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003.

REFERENCES

1. *Bocharova T.* The Impact of Generative Artificial Intelligence on Students' Motivation in the Educational Process / T. Bocharova, A. Bocharov, I. Dovgal // CITISE, 32025. PP. 68–80.
2. *Gnedykh D.* Development of students' subjectivity in interaction with generative artificial intelligence: systematization of scientific ideas / D. Gnedykh, N. Bordovskaya, E. Koshkina [et al.] // "Education and Science". Vol. 27, No. 8, 2025. PP. 9–34.
3. *Dontsov M.* Generative Artificial Intelligence in the Work of a Teacher / M. Dontsov // "Journal of Psychological and Pedagogical Research", No. 1 (9), 2025. PP. 21–28.
4. *Dyachenko L.* Prospects and Risks of Using Generative Artificial Intelligence in Education / L.A. Dyachenko, M.M. Manushkina // "Informatization of Education and E-Learning Methodology: Digital Technologies in Education": Proceedings of the IX International Scientific Conference. In 4 parts, Krasnoyarsk, September 23–26, 2025. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. Astafieva, 2025. PP. 155–159.
5. *Ershova R.* Information on the Internet as a Factor in Human Emotional and Psychological Well-Being / R. Ershova // "Prospects of Science and Education", No. 4 (64), 2023. PP. 442–454.
6. *Kovalev A.* Generative artificial intelligence and its impact on the development of educational technologies / A. Kovalev, D. Filatov, G. Rubtsov // "Anthropocentric sciences in education: challenges, transformations, resources": Collection of scientific articles, Voronezh, April 9–10, 2024. Voronezh: Publishing and printing center «Scientific book», 2024. PP. 112–115.
7. *Kondratiev N.* Artificial intelligence as a factor in the development of the education system / N. Kondratiev, A. Sorokin // "Sustainable development of information technologies in the context of digital transformation of production systems": Collection of scientific articles based on the materials of the International scientific and practical conference, Stavropol, March 10–11, 2025. Stavropol: Agrus of Stavropol State Agrarian University, 2025. PP. 435–438.
8. The Beginning of the End or a New Era? The Effects of Generative Artificial Intelligence in Higher Education / Ya. Kuzminov (scientific editor), M. Kiryushina, A. Vorochkov, E. Kruchinskaya, E. Terentyev, I. Froumin. Moscow: Higher School of Economics, 2024, 64p.
9. *Protsenko Yu.* Generative Artificial Intelligence as a Global Digitalization Trend / Yu. Protsenko // "National Economic Systems in the Context of the Transformation of the Global Economic Space": Collection of Scientific Papers. Simferopol: IP Khoteeva L.V., 2024. PP. 392–394.

10. *Soldatova G.* Workshop on psychodiagnostics and research of personality tolerance / G. Soldatova. Moscow: Lomonosov Moscow State University, 2003.

STUDENT SUBJECTIVITY WHEN WORKING WITH GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

M. Andreeva
Peoples' Friendship University of Russia named after P. Lumumba

ABSTRACT

This article is devoted to the testing of the author's questionnaire “Subjectivity in the Digital Environment” based on a survey of 150 first- to fourth-year students of various specialties. Subjectivity is operationalized through five diagnostic blocks: agency, reflection, leadership, resistance to addiction, and motivation. The results demonstrate high levels of subjectivity (4,2 points), motivation (4,5 points), and resistance (4,1 points). Students in the 09.03.03 “Artificial Intelligence” program demonstrated the highest average score of 4,3. Technical specialties statistically significantly outperform humanities majors in agency (4,5 versus 4,1 points). The reliability of the questionnaire is confirmed by Cronbach's α coefficient = 0,87. The obtained empirical data indicate the formed readiness of students for controlled interaction with generative artificial intelligence in the educational environment.
Keywords: artificial intelligence, AI, higher education students, subjectivity, reflection, digital environment.

УДК 7.01:159.9:316.647.5

ХУДОЖНИК КАК МЕДИАТОР КУЛЬТУР В КОНТЕКСТЕ АРМЯНО-РУССКОГО ДИАЛОГА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ[1]

И.А. Аполлонов, С.С. Арутюнян

Кубанский государственный университет
obligo@yandex.ru, satinik2015@gmail.com

АННОТАЦИЯ

Изобразительное искусство является важной составляющей межкультурного диалога, формируя ценности, смыслы и уважительное отношение к иной культурной традиции. Цель работы – исследование художника как медиатора культур в контексте армяно-русского диалога и выявление психологических механизмов формирования межэтнической толерантности средствами искусства. Методологической основой исследования является психологический и культурологический подход, в рамках которого произведение искусства рассматривается как форма трансляции и воплощения смыслов, а художественный образ – как пространство личностного восприятия и интерпретации. Выборку исследования составили произведения армянских и кубанских художников, обращавшихся к армянской тематике: М. Сарьяна, И. Айвазовского, И. Амияна, С. Дудко и А. Аполлонова. Для исследования были использованы методы теоретического анализа, сравнительно-сопоставительного и художественно-интерпретационного анализов произведений живописи и скульптуры. Сопоставление особенностей художественного языка разных авторов и заложенных в произведениях ценностно-смысловых акцентов показало, что искусство позволяет воспринимать иную культуру не только на визуальном, но и на глубинном эмоционально-смысловом уровне. Установлено, что художественный образ выступает важным средством медиации смыслов, а художник – проводником межкультурного понимания, способствующего развитию межэтнической толерантности.

Ключевые слова: художник-медиатор, психология искусства, межэтническая толерантность, армяно-русский диалог, межкультурная коммуникация, художественный образ, пейзаж, скульптура.

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № Н-25.1/21.

Бывает, смотришь на картину, и вдруг проникаешься пониманием к месту, в котором никогда не был. Чувствуешь его воздух, настроение, характер. И оно в этот момент перестает быть чужим, потому что ты там будто побывал, прожил мгновения. С этого момента и начинается настоящая толерантность. Как внутренний опыт, а не внешняя культура. Именно в этом пространстве переживания и возникает то, что мы называем межэтнической толерантностью.

Вопрос межэтнической толерантности сегодня особенно значим для психологии личности, педагогики и искусства, поскольку уважение к другому формируется не только через знание, но и через переживание. В условиях культурного многообразия современного мира именно искусство нередко выступает формой медиации смыслов, позволяя зрителю через художественный образ вступить в диалог с другой традицией и воспринять ее не как внешнее различие, а как содержательный и ценностно насыщенный мир. В этой связи художественное посредничество следует понимать как особую психологическую практику, в которой образ другой культуры перестает быть «чужим» и начинает восприниматься как «иной, но понятный» [1; 2].

Цель работы – исследование художника как медиатора культур в контексте армяно-русского диалога и выявление психологических механизмов формирования межэтнической толерантности средствами искусства.

Психология искусства позволяет рассматривать художественное произведение как особую форму организации переживания и смыслообразования личности. Искусство важно не только как объект восприятия, но и как средство внутренней перестройки отношения человека к миру, к другому и к самому себе. В контексте международного научного общения особую значимость приобретает анализ искусства как психологического ресурса межкультурного взаимопонимания [1]. При этом речь идет не о прямом «объяснении» культуры, а о переводе ее в форму переживания, доступную человеку другой культурной среды. Именно это позволяет рассматривать художника как медиатора культур – фигуру, которая не просто изображает национальный мир, а делает его внутренне понятным [1].

Армения и Россия связаны плотными историко-культурными контактами, а образы Армении неоднократно становились частью художественного опыта русских и советских мастеров. В свою очередь, русская художественная школа оказала заметное влияние на развитие профессионального изобразительного искусства в армянской среде. На этом фоне фигура художника действительно может рассматриваться как посредник между культурными мирами [4; 5].

Для меня как для художника эта тема имеет не только научное, но и личное значение. Опыт работы с армянским пейзажем позволил мне увидеть, что

художественный взгляд способен соединять культурные пространства там, где рациональное объяснение оказывается недостаточным. Сопоставляя визуальный образ Кубани и Армении, я все яснее понимала, что художник не просто воспроизводит природу, а переводит ее на язык внутреннего отношения, памяти и ценностей. Мне важно видеть в этой теме не только исследовательскую проблему, но и живую материю искусства: линию, цвет, композицию, фактуру, ритм пятен и то особое состояние, в котором национальный образ рождается не из описания, а из внутреннего переживания.

Прежде чем перейти к анализу, необходимо определить ключевое понятие. В данной работе под художником-медиатором понимается автор, который переводит культурный опыт в художественный образ и тем самым делает возможной медиацию смыслов между различными традициями. С этой точки зрения культура может быть понята как трансляция смыслов, а искусство – как способ их воплощения [1].

В качестве объекта исследования рассматривается корпус художественных и текстовых материалов: биографические и музейные сведения о Мартиросе Сарьяне, данные о культурной идентичности И.К. Айвазовского, а также материалы о художниках Кубани. В исследование включен и авторский художественный взгляд, позволяющий рассматривать проблему не только теоретически, но и через профессиональный визуальный опыт.

Методологическую основу составляют культурно-психологический и герменевтический подходы, метод теоретического анализа литературы, сравнительно-сопоставительный анализ художественных образов, интерпретативный анализ произведений искусства и биографический метод. Особое внимание уделяется художественному языку – колориту, композиции, пластике, световоздушной среде и характеру пространства, поскольку именно через эти элементы национальное проявляется наиболее точно.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что художник действительно способен выполнять функцию медиатора культур в том случае, если его творчество создает не внешний образ другой национальной среды, а пространство сопереживания, узнавания и смыслового включения. Здесь принципиально важно: культура становится понятной не тогда, когда она описана, а тогда, когда она пережита.

Мартирос Сарьян. Культура как переживание

Мартирос Сарьян занимает в армянской культуре особое место. Он родился в 1880 году в Новой Нахичевани близ Ростова-на-Дону, а его творчество неотде-

лимо от художественного образа Армении. Сам факт рождения в России и последующего становления как национального художника Армении делает Сарьяна фигурой пограничной, соединяющей культурные пространства [4; 5].

В психологическом плане медиаторская функция Сарьяна проявляется прежде всего через цвет и через особую внутреннюю правду образа. Его живопись не описывает Армению извне, а создает ощущение сопричастности ее свету, камню, жару, горному воздуху и духовной собранности пространства. Как художнику с армянскими корнями, но родившейся на Кубани, мне особенно интересно сравнение армянского и кубанского пейзажа. Искусство Кубани строится на иной пластике пространства: здесь больше широты, мягкой горизонтали, влажного воздуха, текучести света и плодородной развернутости земли. Армянский пейзаж, напротив, часто воспринимается как более собранный, вертикальный, каменный, внутренне напряженный и символически концентрированный. Именно в этом различии художник обнаруживает не только географию, но и характер культуры, ее способ чувствовать мир. В его полотнах Армения звучит как живописная симфония: цвет не украшает мотив, а строит сам образ мира. Горные склоны, сады, солнце, сухой воздух, теплота земли, звучание красного, охристого, синего и золотистого создают ощущение не внешнего наблюдения, а внутренней принадлежности. Для художника особенно важно, что Сарьян выражает национальное не через буквальность, а через темперамент живописи; его палитра становится языком культурной памяти.

С позиции психологии искусства здесь действует механизм эмпатического воображения. Зритель не просто узнает об Армении, а входит в ее эмоциональную атмосферу. Важен и механизм символического узнавания: даже если человек не принадлежит к армянской культуре, он распознает в этих образах ценности, характерные этому народу. Поэтому Сарьян может рассматриваться как один из самых ярких медиаторов армяно-русского культурного диалога. В этом случае художественный образ работает как форма кросс-культурного пересечения, где зритель считывает не только этническую специфику, но и универсальные человеческие смыслы, поскольку художественное произведение воздействует на личность не как сумма сведений, а как форма организации переживания. Поэтому сила образа определяется не только тем, что именно изображено, но и тем, как это переводится в личностно значимый опыт воспринимающего [1].

Фигура **Ивана Константиновича Айвазовского** особенно интересна для темы армяно-русского диалога, поскольку сама его биография демонстрирует сложность культурной идентичности. Он родился в армянской семье, однако

в историю искусства вошел как один из крупнейших мастеров русской живописи XIX века. Именно эта взаимосвязь делает Айвазовского важным примером художника-медиатора [4; 5]. Он не является лишь «представителем одной культуры» в узком смысле. Его творческая биография показывает, что художественная идентичность может быть шире этнической маркировки. В контексте межэтнической толерантности это принципиально, потому что личность художника сама становится примером того, как культурные связи могут не исключать, а обогащать друг друга. Для художественного сознания особенно важно, что подобная двойная принадлежность расширяет сам взгляд автора: она приучает видеть мир не в замкнутой системе одного культурного кода, а в пересечении традиций, памяти и визуальных интонаций. В таком случае художник становится не просто свидетелем культуры, а проводником между различными способами видеть и чувствовать мир.

Айвазовский значим не только своей биографией, но и как символ. Он показывает, что межкультурный диалог возможен не через стирание происхождения, а через его органичное присутствие в большом художественном мире. Такой пример способствует формированию толерантности через механизм децентрации: зритель или исследователь отказывается от жесткой модели «или – или» и начинает мыслить культуру как многослойную и исторически подвижную. Подобное художественное восприятие требует активного соучастия личности, а его эффект связан с тем, что человек достраивает образ внутри собственного смыслового мира. Поэтому произведение искусства способно менять не только эмоцию, но и отношение к реальности.

Особый интерес для освещения нашей темы представляет **Иван Александрович Амиян**, связанный с художественной жизнью Краснодара. В доступных источниках он описывается как живописец и график, участник выставок с 1930-х годов, работавший и преподававший на Кубани [3]. Для моего исследования он важен еще и потому, что позволяет увидеть, как армянская тема входит в художественное пространство Кубани не через отвлеченную теорию, а через региональную художественную практику. Именно через рассмотрение художников Кубани, внесших вклад в развитие искусства, можно увидеть перекрещивание армяно-русских отношений: Армения становится темой не только исторической памяти, но и художественного переживания, а русская школа открывается к иному культурному ландшафту через конкретные произведения и визуальные мотивы [3].

Если Сарьян формирует масштабный и почти архетипический образ Армении, а Айвазовский воплощает исторически сложную идентичность на пе-

ресечении армянского и русского миров, то Амиян демонстрирует иной формат посредничества – региональный и камерный. Через таких художников культура другого народа перестает быть далекой и музейно-отстраненной, а включается в локальный визуальный опыт, что особенно важно для формирования повседневной межэтнической чувствительности [4].

Еще одним важным для данной темы кубанским художником является **Сергей Викторович Дудко** – Заслуженный художник Российской Федерации, мастер спорта по горному туризму, выпускник Краснодарского художественного училища, чья биография была тесно связана не только с живописью, но и с Русским географическим обществом. В его жизни живопись и опыт восхождения были внутренне соединены, а это особенно важно для понимания его пейзажного мышления [3].

Образ Армении у Дудко строится через редкое чувство масштабности. Снежная вершина Арарата трактована не просто как природный объект, а как доминирующий духовный центр композиции. Художник выстраивает пространство так, что нижний земной план с храмом и суровым рельефом постепенно поднимает взгляд к горе, и это движение превращается в образ внутреннего восхождения. В живописном отношении особенно значимы мягкие холодные переливы белого, голубого, сиренево-серого и розовато-землистого тонов: именно они создают впечатление благородной тишины. Важен не только мотив другой земли, но и сопоставление двух типов пейзажного чувства: кубанского пространства, более пластичного и протяженного, и армянского ландшафта, в котором сильнее ощущаются вертикаль, камень, высота и сакральная собранность формы.

С точки зрения психологии искусства такая работа становится медиатором культур потому, что национальное выражается не только через узнаваемые знаки, но и через сам способ построения живописного образа. Именно в этом проявляется художественная медиация: иной культурный мир открывается через пластический язык, а не через описание.

Скульптор **Александр Алексеевич Аполлонов**, член-корреспондент Российской академии художеств и заслуженный художник Российской Федерации, занимает особое место в художественной культуре Кубани. Его авторская манера строилась на уважении к человеческому характеру, внутреннему достоинству модели и выразительности пластической массы. Включение в выборку скульптуры «Агур из Иджевана» особенно важно, поскольку здесь армянская тема раскрывается уже не через пейзаж, а через образ человека как носителя памяти, труда и национального характера. А.А. Аполлонов, лауреат Международного скульптурного симпозиума по камню в г. Иждеване

(1987г.), создал данное произведение, погрузившись в особый мир армянской провинции и ее жителей [3].

В представленной скульптуре фигура решена предельно собранно и психологически емко. Худощавый человек с посохом, слегка согбенный, но внутренне стойкий, воспринимается не как обычный персонаж, а как образ пути, опыта и выстраданной мудрости. Пластика поверхности неровная, живая, словно сохраняющая след руки скульптора, благодаря чему образ не становится салонно-гладким. Напротив, фактура усиливает чувство подлинности и внутренней правды. Для темы армяно-русских пересечений это особенно значимо: через конкретный образ жителя Иджевана кубанский скульптор создает не дистанцированное «изображение другого», а уважительное художественное присутствие другого человека в общем культурном поле.

Такой параллельный анализ показывает, что образы Армении в произведениях кубанских художников могут формироваться по-разному: через пейзаж, через портретно-скульптурный образ, через фактуру материала. Но в обоих случаях искусство выступает формой трансляции смысла. По мысли Д.А. Леонтьева художник может не формулировать идею дискурсивно, но воплощает ее в произведении; затем зритель моделирует этот смысл по-своему, входя в пространство сотворчества. Поэтому и живописный образ Арарата, и скульптурный образ «Агура из Иджевана» можно рассматривать как акты медиации.

Полученные результаты позволяют обсуждать проблему художника как медиатора культур в более широком психологическом контексте. Искусство влияет на межэтническую толерантность не напрямую, а через изменение структуры переживания и через передачу смыслов. Культура может рассматриваться как трансляция смыслов, а искусство – как один из наиболее емких способов их воплощения. Художник не всегда полностью рефлексирует идею в понятийной форме, но в своем творчестве выражает добро, красоту, свободу, справедливость, национальный идеал и иные ценности. Поэтому искусство влияет на межэтническую толерантность не напрямую, а через изменение структуры переживания и передачу смыслов.

Кроме того, этнические стереотипы тоже шкалированы: они проявляются не одинаково, а в разной степени выраженности – от мягких, почти незаметных установок восприятия до устойчивых схем интерпретации другого. Искусство ценно тем, что способно смягчать эту шкалу предвзятости через более тонкое и контекстуальное видение. Для художника эта медиация осуществляется, прежде всего, средствами самого искусства: через образ, композицию, колорит, символ, фактуру и интонацию живописного высказывания. Поэтому разговор о толерант-

ности в данном случае не сводится к абстрактной этике; он проходит через художественное переживание внутренней силы другого культурного мира. Мы начинаем понимать другую культуру не тогда, когда узнаем о ней больше, а когда она становится для нас переживаемой. Именно в этом процессе художник выполняет свою функцию медиатора. Он не объясняет культуру, он делает ее внутренне доступной. И в этот момент дистанция исчезает.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Леонтьев Д.А.* Введение в психологию искусства: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Д.А. Леонтьев; МГУ им. М.В. Ломоносова, фак. психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998, 110с. ISBN 5-211-03961-0.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. СПб.: «Азбука», 2000, 416с. ISBN 5-267-00279-8.
3. *Щурик Н.Л.* Мастера изобразительного искусства Кубани. Живопись. Графика. Часть I. Поколение созидателей – Краснодар: «Дизайн-бюро НиК», 2006, 120с.: 113 ил. ISBN 5-9900748-1-6
4. *Степанян Н.С.* Искусство Армении: Черты историко-художественного развития. М.: «Советский художник», 1989, 312с.: ил. ISBN 5-269000042-3.
5. Этюды о художниках Армении. Ер.: «Советакан грох», 1979, 232с. 51 ил.

REFERENCES

1. *Leontiev D.* Introduction to the Psychology of Art: учебное пособие for university students majoring in Psychology / D. A. Leontiev; Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology. Moscow: Moscow University Press, 1998. 110 p. ISBN 5-211-03961-0.
2. *Vygotsky L.* Psychology of Art / L.S. Vygotsky. Saint Petersburg: “Azbuka”, 2000, 416p. ISBN 5-267-00279-8.
3. *Shchurik N.* Masters of Fine Art of Kuban. Painting. Graphics. Part I. The Generation of Creators. Krasnodar: “Design Bureau NiK”, 2006, 120p.: 113 ill. ISBN 5-9900748-1-6.
4. *Stepanyan N.* The Art of Armenia: Features of Historical and Artistic Development. Moscow: “Sovetsky Khudozhnik”, 1989. 312p.: ill. ISBN 5-269000042-3.
5. Studies on the Artists of Armenia. Yerevan: “Sovetakan Grokh”, 1979, 232 p.: 51 ill.

THE ARTIST AS A MEDIATOR OF CULTURES IN THE CONTEXT OF ARMENIAN–RUSSIAN DIALOGUE: PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF THE FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE

I. Apollonov, S. Arutiunian
Kuban State University

ABSTRACT

Visual art constitutes an important component of intercultural dialogue, shaping values, meanings, and a respectful attitude toward other cultural traditions. The aim of this study is to examine the artist as a mediator of cultures in the context of Armenian-Russian dialogue and to identify the psychological mechanisms through which art contributes to the formation of interethnic tolerance. The methodological

framework of the study is based on psychological and cultural approaches, within which a work of art is understood as a form of transmitting and embodying meanings, while the artistic image is regarded as a space of personal perception and interpretation. The research sample includes works by Armenian, Russian, and Kuban artists who engaged with Armenian themes, including Martiros Saryan, Ivan Aivazovsky, Ivan Amiyan, Sergey Dudko, and Alexander Apollonov. The study employs methods of theoretical analysis, comparative analysis, and interpretive analysis of works of painting and sculpture. The results reveal the main mechanisms through which the artistic image promotes intercultural understanding: empathic imagination, symbolic recognition, decentration, emotional processing of historical memory, and personal meaning-making. A comparison of the artistic language of different authors and the value-laden meanings embodied in their works demonstrates that art enables the perception of another culture not only on a visual level, but also on a profound emotional and semantic one. It is concluded that the artistic image serves as an important means of mediating meanings, while the artist acts as a conductor of intercultural understanding, fostering the development of interethnic tolerance.

Keywords: artist-mediator, psychology of art, interethnic tolerance, Armenian-Russian dialogue, intercultural communication, artistic image, landscape, sculpture.

УДК 37.013.42 + 37.017.04 + 316.6

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: РИСКИ, РЕСУРСЫ, ПРОТИВОРЕЧИЯ

Д.Н. Баландин

Курский государственный университет
nekipelov03331@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В настоящем исследовании мы проанализировали особенности формирования этнокультурной идентичности подростков 9–11 классов г. Курска (n = 150) в условиях интенсивного межкультурного взаимодействия и выраженного информационного давления. Для эмпирической проверки применялись адаптированные инструменты: тест этнокультурной идентичности (Лебедева, Татарко) и шкала межэтнической толерантности, модифицированные с учетом локального этнокультурного состава (включая украинскую группу). Выполнен описательный анализ распределений и сопоставление шкал, что позволило выделить три доминантных траектории: сохранение позитивной этничности, размывание идентичности под влиянием дезориентирующей информации и тенденция к групповой дифференциации «свои/чужие» при идеологическом давлении. Идентифицированы ключевые риски (рост неопределенности и предубеждений) и ресурсы (вертикальная и горизонтальная культурная трансмиссия, образовательные практики). На основании полученных результатов предложены целевые профилактические и воспитательные меры для укрепления сбалансированной этнокультурной идентичности подростков.
Ключевые слова: этнокультурная идентичность, подростки, межкультурное взаимодействие, культурная трансмиссия.

Актуальность. В современных условиях глобализации и информационного давления формирование этнокультурной идентичности подростков приобретает особую актуальность. С одной стороны, усиливающийся поток цифровой информации и капиталистических ценностей ведет к «глубинным изменениям в традиционном менталитете» молодого поколения: растут потребительские установки и социальный эгоизм, разрушаются механизмы вертикальной культурной трансмиссии. С другой – обострение международных конфликтов и «ресентиментная риторика» могут вызвать переписывание истории и усиление националистических настроений среди молодежи. Ответом на вызовы времени явился рост интереса к таким понятиям, как «гражданственность и патриотизм, солидарность и

сплоченность народов». Актуальность этих направлений сегодня подчеркивают не просто отдельные специалисты, но и сами граждане, что отражено во множестве опросов [1]. В особом внимании и крайне оперативных действиях нуждаются приграничные регионы нашей страны. Курская и Белгородская области характеризуются преимущественно русским населением, но с начала СВО эти регионы наполнились беженцами и мигрантами из Украины, все это создает специфические условия межэтнического общения. Таким образом, исследование процессов этнической социализации подростков Курска с учетом информационной среды и межкультурного взаимодействия представляет собой важную социально-педагогическую задачу.

Гипотеза исследования. Гипотеза состоит в том, что в условиях интенсивного информационного воздействия и политико-идейной изоляции (включая «специальную военную операцию») формирование этнокультурной идентичности подростков может протекать по одному из трех сценариев. Первый – утрата культурной преемственности и ослабление этнокультурной идентичности под влиянием дезориентирующей информации, внешних идеологем и потребительских ценностей. Второй – радикализация населения и зарождение националистических настроений, что выливается в этническую неприязнь и приводит к агрессии и нетерпимости среди молодежи. Третий – гармоничное, устойчивое формирование этнокультурной идентичности при условии поддержания межпоколенного диалога, сохранении традиций и приобщении к гуманистическим ценностям. В частности, мы ожидаем, что акцент на культурной трансмиссии и гуманизме будет способствовать устойчивости самосознания, тогда как информационная среда без фильтрации может «обеднить жизненный опыт молодежи» и «разрушить традиционную мораль».

Цель работы. Целью исследования является анализ особенностей формирования этнокультурной идентичности учащихся 9–11 классов города Курска (n=150) в условиях современного межкультурного взаимодействия, выявление связанных с этим рисков, ресурсов и внутренних противоречий.

Описание выборки, методов и методики исследования

Исследование проведено среди 150 подростков 9–11 классов общеобразовательных школ города Курска (84 мальчика, 66 девочек; средний возраст – 15,5 лет). Распределение респондентов по классам: 9-й – 45 чел., 10-й – 50 чел., 11-й – 55 чел. (Табл. 1). Этнический состав выборки соответствует национальному составу региона: преобладают русские (135 чел.), украинцы – 8 чел., белорусы – 5 чел., прочие (армяне, татары и др.) – 2 чел. По официальным данным, украинская диаспора в Курской области – самая многочисленная (около 2 %), что объясняет

включение в шкалу межэтнической толерантности специального блока по отношению к украинцам. Также стоит учитывать, что подростки, которые переехали в Россию достаточно давно или жили на две страны, зачастую относят себя к русским, что, безусловно, влияет на имеющуюся выборку.

Таблица 1. Характеристики выборки (n=150).

Характеристика	Значение
Пол (м\ж), чел	84 / 66
Класс (9/10/11), чел.	45/50/55
Этнический состав	Русские – 135, Украинцы – 10, Белорусы – 3, другие – 2

Для оценки этнокультурной идентичности использовалась методика Лебедевой и Татарко, включающая две шкалы: оценки позитивности этнической идентичности и неопределенности (две компоненты индивидуального восприятия своего этноса). Эти шкалы позволяют выявить, насколько подросток ассоциирует себя со «своим» этносом эмоционально положительно и насколько переживает неуверенность в своей этничности. Межэтническую толерантность диагностировали с помощью адаптированной анкеты (оценки по каждой национальной группе Курской области: русские, украинцы, белорусы и др.), где по каждой группе фиксировалась степень положительного отношения (высокая/средняя/низкая толерантность). Вопросы опросника были сформулированы с учетом местного контекста и современных событий (например, позиции по русской и украинской культуре), что дало возможность учесть региональные особенности межэтнических установок. Собранные данные анализировались статистически (описательная статистика, корреляции).

Результаты исследования

По результатам теста Лебедевой-Татарко, 50% респондентов показали высокий уровень позитивной этнической идентичности (75 чел.), 30% – средний (45 чел.) и 20% – низкий (30 чел.). В то же время по шкале «неопределенность» 20 % подростков оказались с высоким уровнем неопределенности (30 чел.), 50% – средним (75 чел.) и 30% – низким (45 чел.). Таким образом, большинство учащихся (52%) совмещают выраженную этнокультурную привязанность с умеренной неопределенностью в оценке своего этноса (Табл. 2).

Таблица 2. Результаты теста Лебедевой и Татарко (n=150).

Компонент идентичности	Высокий (чел., %)	Средний (чел., %)	Низкий (чел., %)
Позитивная идентичность	75(50%)	45 (30%)	30 (20%)
Неопределенная идентичность	30 (20%)	75 (50%)	45 (30%)

В анкете межэтнической толерантности видно, что отношение подростков к соотечественникам (русским) в целом высоко толерантно: 80% респондентов (120 чел.) продемонстрировали высокий уровень дружелюбия к русским, лишь 7% (10 чел.) – низкий. Противоположная картина наблюдается по отношению к украинцам: лишь 60% участников (90 чел.) заявили о высоком уровне толерантности к украинцам, 10% (15 чел.) – о низком. Среди белорусской национальности уровень толерантности оказался максимальным: 87% (130 чел.) высокого уровня, лишь 3% (5 чел.) низкого (Табл. 3). Это свидетельствует о том, что украинское направление заметно более проблемное для подростков, чем отношения с соседями по «Русскому миру».

Таблица 3. Уровни толерантности к различным этническим группам (n=150).

Группа	Высокий (чел., %)	Средний (чел., %)	Низкий (чел., %)
К русским	120 (80%)	20 (13%)	10 (7%)
К украинцам	90 (60%)	45 (30%)	15 (10%)
К белорусам	130 (87%)	15 (10%)	5 (3%)

Таким образом, выявлены разные тенденции: примерно половина подростков сохраняет сильное позитивное восприятие своей идентичности, но значительная часть (около 20 %) находится в зоне риска спутанной идентичности. По межэтническим установкам общее благожелательное отношение превалирует (большинство положительно оценивают «свой этнос» и близких соседей), однако существует заметная «противоречивость»: лояльность к украинцам существенно ниже, чем к другим этносам, что может указывать на нарастание межэтнических предубеждений в условиях информационного давления.

Обсуждение результатов

Полученные данные согласуются с существующими представлениями о рисках этнической социализации в современной России. В частности, веду-

щие ученые отмечают (Репринцев, 2024), что растущее влияние медиа и социальных сетей ведет к «нарастанию потребительских установок» и «обеднению жизненного опыта молодежи», и как следствие снижение активности и интереса к истории и культуре у части респондентов. Наши результаты подтверждают этот вывод: около пятой части участников показали низкую этническую привязанность (низкий балл позитивной идентичности в Табл. 2), что можно сопоставить с «осложнением процессов инкультурации» в современных условиях [4]. Аналогично, Сухоруков И.С. в своем масштабном исследовании уже в 2022 году отмечал неоднозначное влияние информационной среды на передачу этнокультурных норм молодежи, что проявилось у нас в увеличенной неопределенности этничности у половины выборки (Табл. 2).

Все острее встает вопрос «своих–чужих». Как точно отмечал И.Е. Булатников, «разжигание махрового национализма в среде подростков» ведет к агрессии и нетерпимости [2]. Наши данные о межэтнических установках частично это подтверждают: толерантность к украинской группе оказалась заметно ниже, чем к белорусской или русской (Табл. 3). Такая «дифференциация своих и чужих», о которой пишет Сухоруков, может быть следствием усиленной медийной пропаганды и националистических дискурсов. Вместе с тем абсолютное большинство респондентов (60–87%) заявили высокий уровень доброжелательности ко всем рассмотренным этносам, что указывает на относительную стабильность межэтнических отношений в подростковой среде Курска [5].

Особое внимание следует обратить на ресурсы, обеспечивающие устойчивость идентичности. А.В. Репринцев подчеркивал необходимость «межпоколенного диалога», налаживания вертикальной и горизонтальной передачи культуры, а также приверженности ценностям гуманизма [3]. Наши результаты указывают, что у школьников, участвующих во внеучебных культурных и патриотических программах (так называемые «культурные транзиторы»), показатели сформированности идентичности были выше, чем у остальных. Это согласуется с идеей о «культурной трансмиссии» как факторе поддержки идентичности. Таким образом, при сравнительном анализе нашего исследования с актуальными научными тенденциями видим, что выявленные нами сочетания «размытости–национализма–гармонии» в значительной мере перекликаются с наблюдениями коллег: в неблагоприятных внешних условиях часть подростков теряет устои, часть отталкивается к протекционистским настроениям, а сохранение устойчивости возможно при активной культурной передаче и воспитании толерантности.

Выводы

1. В условиях информационного давления и межкультурных вызовов у подростков города Курска сформировались различные траектории этнокультурной идентичности. Около половины респондентов демонстрируют сохранение позитивного отношения к своему этносу, что указывает на ресурс устойчивости национального самосознания.

2. При этом заметна часть подростков (≈20%) со сниженным уровнем этнической идентичности и увеличенной неопределенностью, что соответствует сценарию риска утраты культурной преемственности.

3. Межэтническая толерантность среди подростков в целом остается высокой, однако выявлены «болевые точки» – более низкий уровень принятия украинской группы. Это согласуется с концепцией «своих и чужих» и потребностью в дополнительной работе по профилактике ксенофобии.

4. На основании сравнения с результатами других исследований отмечается, что поддержка культурной трансмиссии и гуманистических ценностей является ключевым ресурсом для гармоничного формирования идентичности подростков. Развитие межпоколенного диалога, включение школьников в национально-культурные проекты и воспитание терпимости смогут компенсировать риски, обнаруженные в данном исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аполлонов И.А.* Толерантность и диалог культур / И.А. Аполлонов, А.С. Берберян, О.Р. Тучина; Кубанский государственный технологический университет. Краснодар: Общество с ограниченной ответственностью Издательский Дом «Юг», 2017, 196с. ISBN 978-5-91718-523-1. EDN YPSIJJ.
2. *Булатников И.Е.* Деструкция морального сознания современного Российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи / И.Е. Булатников // «Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». Т. 18, № 1–1, 2012. СС. 146–152. EDN OYEBLZ.
3. *Репринцев А.В.* Этническая социализация личности в поликультурном мире: риски и противоречия формирования этнокультурной идентичности детей и молодежи / А.В. Репринцев // «Ученые записки». Эл. научный журнал Курского государственного университета, № 4 (60), 2021. СС. 306–321. EDN ZPMBNL.
4. *Репринцев А.В.* Этническая социализация подростков и юношества в условиях эскалации международной напряженности: как сохранить нормы и ценности гуманизма? / А. В. Репринцев // «Актуальные проблемы развития личности в условиях современных реалий»: сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Ереван, 08–09 апреля 2022 года. Ер.: Изд-во РАУ, 2022. СС. 520–531. EDN FVSFJH.
5. *Сухоруков И.С.* Культурная трансмиссия в системе средств формирования этнокультурной идентичности подростков: риски цифровизации / И.С. Сухоруков // «Актуаль-

ные проблемы развития личности в условиях современных реалий»: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Ереван, 08–09 апреля 2022г. Ер.: Изд-во РАУ, 2022. СС. 653–669. EDN JGLYTQ.

REFERENCES

1. *Apollonov I., Berberyan, A. & Tuchina O.* Tolerance and Dialogue of Cultures. Krasnodar: Publishing House “Yug”, 2017, 196p. ISBN 978-5-91718-523-1. EDN: YPSIJJ.
2. *Bulatnikov I.* Destruction of the moral consciousness of contemporary Russian society as a problem of the theory and practice of social education of youth // “Bulletin of the N. A. Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics”. V. 18 (1–1), 2012. PP. 146–152. EDN: OYEBLZ.
3. *Reprintsev A.* Ethnic socialization of the individual in a multicultural world: Risks and contradictions in the formation of ethnocultural identity among children and youth // “Scientific Notes: Electronic Scientific Journal of Kursk State University”, No. (4/60), 2021. PP. 306–321. EDN: ZPMBNL.
4. *Reprintsev A.* Ethnic socialization of adolescents and young people amid escalating international tensions: How can humanistic norms and values be preserved? In Current Problems of Personality Development in the Context of Contemporary Realities: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference, Yer., April 8–9, 2022 (PP. 520–531). Yer.: Russian-Armenian University Publishing House. EDN: FVSFJH.
5. *Sukhorukov I.* Cultural transmission as a means of forming ethnocultural identity in adolescents: Risks of digitalization. In Current Problems of Personality Development in the Context of Contemporary Realities: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference, Yer., April 8–9, 2022 (PP. 653–669). Yer.: Russian-Armenian University Publishing House. EDN: JGLYTQ.

FORMATION OF THE ETHNIC AND CULTURAL IDENTITY OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL INTERACTION: RISKS, RESOURCES, CONTRADICTIONS

D. Balandin
Kursk State University

ABSTRACT

The article examines the formation of ethnocultural identity among adolescents (grades 9–11) in Kursk (n = 150) under conditions of intensive intercultural interaction and strong information influence. Adapted empirical instruments were used: the ethnocultural identity test (Lebedeva & Tatarko) and an interethnic tolerance scale modified for the local ethnic composition (including the Ukrainian group). Descriptive analyses and inter-scale correlations revealed three dominant trajectories: (1) preservation of a positive ethnic self-concept; (2) partial weakening of identity under disorienting informational pressure; (3) tendencies toward “in-group/out-group” differentiation amid ideological influence. Key risks (increased uncertainty and prejudice) and resources (vertical and horizontal cultural transmission, educational initiatives) are identified. The article offers practical recommendations: strengthen intergenerational dialogue, implement tolerance-building

educational programs, and develop media-literacy and information-filtering measures to support a stable, non-extremist ethnocultural identity among youth.
Keywords: ethnocultural identity, adolescents, intercultural interaction, cultural transmission.

УДК 159.923:316.48

ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ЗАЩИТНЫМИ МЕХАНИЗМАМИ И ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ

Е.В. Беловол, П.О. Шилова

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
ev.belovol@mpgu.su, polina1505shi@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В данной статье представлены результаты исследования взаимосвязи стратегий поведения в конфликте с механизмами психологической защиты и типами привязанности (выборка – 101 человек, 18–22 года). Регрессионный анализ выявил специфические комплексы предикторов для каждой стратегии: «избегание» детерминируется одноименным фактором привязанности и подавлением; «соперничество» – замещением, отрицанием и подавлением при отрицательном вкладе интеллектуализации; «сотрудничество» – отрицанием, регрессией и избеганием; «компромисс» – регрессией, проекцией, интеллектуализацией и избеганием; «приспособление» – интеллектуализацией, избеганием и беспокойством.
Ключевые слова: конфликт, стратегии поведения в конфликте, психологические защитные механизмы, двухфакторная модель привязанности, устойчивые комплексы реагирования на психическое напряжение.

Введение

Актуальность изучения конфликтов сохраняется на протяжении всего развития научного знания, поскольку конфликтные взаимодействия пронизывают все сферы человеческой деятельности. В современном мире особое значение приобретает конструктивное разрешение конфликтов, что требует углубленного анализа их взаимосвязи с типами привязанности (эмоциональная связь, проявляющаяся в беспокойстве или избегании) и защитными механизмами, активирующимися для снижения психологического дискомфорта.

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов пишут: «Среди сущностных черт конфликта выделяют: наличие противоречия между субъектами; их противодействие; негативные эмоции по отношению друг к другу» [1]. Таким образом, авторы описы-

вают конфликт с социальной точки зрения, как конфронтацию между субъектами, при этом важно проживание участниками конфликта негативных эмоций, так как защитные механизмы направлены на снижение переживаний.

Можно предположить, что способы поведения в конфликтах связаны с типом привязанности, который определяется двумя базовыми компонентами – избеганием близости и тревогой по поводу отношений [5]. Эти компоненты, формируясь в детстве через отношения с опекунами, задают основу эмоциональной регуляции и связаны с выбором бессознательных психологических защит. Е.Л. Доценко акцентирует межсубъектный характер защиты, возникающей при угрозе нарушения психологических границ личности [4].

Ф.В. Бассин рассматривает психологическую защиту как нормальный механизм, предотвращающий дезорганизацию поведения при конфликтах между сознательным и бессознательным, а также между осознаваемыми установками, подчеркивая важность перестройки системы установок для снижения эмоционального напряжения [2]. Р.М. Грановская приводит цепочку «конфликт – тревога – включение защиты», подразумевая, что в ситуации противоречия защитные механизмы снижают остроту проживания конфликтов [3]. Следовательно, взаимосвязь способов поведения в конфликтах с психологическими защитами представляет интерес, так как предпочитаемые способы поведения и защиты могут представлять собой относительно устойчивые комплексы, влияющие на поведение в ситуациях психического напряжения.

Целью было исследовать особенности поведения личности в конфликтных ситуациях при различных типах привязанности и защитных механизмах.

Выборка: в исследовании приняли участие 101 человек юношеского возраста, из них 79 испытуемых женского пола и 22 – мужского.

Методиками исследования послужили: опросник «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана, опросник «Стратегии поведения в конфликтах» Томаса-Килманна, опросник привязанности к близким людям Н.В. Сабельниковой, Д.В. Каширина.

Результаты и их обсуждение

В результате проверки гипотезы получено пять статистически значимых регрессионных моделей (по числу стратегий поведения в конфликте). Все включенные переменные значимы, автокорреляция остатков отсутствует (критерий Дарбина-Уотсона).

В полученной регрессионной модели стратегии «избегание» наибольший вес имеет избегание как компонент типа привязанности, сопровождаемое по-

давлением, вытесняющим дискомфортные мысли, тогда как интеллектуализация подменяет эмоции и ведет к уходу от решения, а беспокойство (страх быть не принятым) также способствует выбору данной стратегии.

Регрессионное уравнение стратегии «соперничество» включает отрицание, подавление, замещение (вносит наибольший вклад) и интеллектуализацию, которая оказывает отрицательное влияние: в условиях конкуренции «холодный анализ» приводил бы к выбору другой стратегии, а не той, где борьба за свои желания составляет главный интерес.

Предпочтение соперничества может указывать на невыраженные эмоции и подавленные переживания, когда человек перестает учитывать чувства другой стороны, направляя силы на победу любой ценой; защитные механизмы вместе с отрицанием значительно искажают образ реальности. Избегание и беспокойство не вошли в уравнение, что подтверждает: при выборе данной стратегии человек не стремится дистанцироваться или переживать за отношения.

Модель «сотрудничества» включает отрицание: для договоренностей возникает необходимость отбросить эмоциональные переживания, что снимает тревогу и ускоряет создание договоренностей. Регрессия, возвращающая к более ранним формам поведения, может демонстрировать стремление встать в детскую позицию, но подменяет взаимодействие на равных, необходимо дополнительное исследование.

«Компромисс» представлен регрессией, проекцией, интеллектуализацией и избеганием. Регрессия может обосновываться тем, что взаимные уступки осуществляются на уровне более примитивных переживаний («Если я уступил, то и ты уступи»). Проекция находит выражение в том, что выбирается именно компромисс, а не сотрудничество: наделяя другие стороны своими чертами, возникают страхи остаться в неудобном положении. Интеллектуализация помогает находить варианты с наименьшим ущербом, избегание демонстрирует желание дистанцироваться и снизить тревогу за счет уступок.

Приспособление является способом избежать конфликта, жертвуя интересами: роль избегания здесь – в сохранении спокойствия, а беспокойство сигнализирует о страхе потерять отношения, побуждая поступаться целями в угоду другим. Интеллектуализация оправдывает уступки, рационализируя, что лишиться статуса или взаимоотношений будет хуже, и находя в этом вторичные выгоды.

Выводы

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза о том, что существуют специфические комплексы защитных механизмов и факторов привязанности (избегание и беспокойство), которые являются предикторами предпочтения различных стратегий поведения в конфликте, подтвердилась. Исследование дополняет представления о конфликтном поведении, раскрывая взаимосвязь стратегий поведения в конфликте с механизмами психологической защиты и типами привязанности, что создает основу для дальнейшего изучения данной проблематики.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология: Учебник для вузов. 8-е изд. СПб.: «Питер», 2023, 560с.
2. *Бассин Ф.В., Бурлакова М.К., Волков В.Н.* Проблема психологической защиты // «Психологический журнал». Т. 9, № 3, 1988.
3. *Грановская Р.М.* Психологическая защита / Р.М. Грановская. СПб.: «Речь», 2007.
4. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: «ЧеРо», 1997.
5. *Сабельникова Н.В., Каширский Д.В.* Опросник к близким людям // «Психологический журнал привязанности». Т. 36, № 4, 2015. СС. 84–97.

REFERENCES

1. *Antsupov A., Shipilov A*. Conflictology: A Textbook for Higher Education Institutions (8th ed.). St. Petersburg: “Piter”, 2023, 560p.
2. *Bassin F., Burlakova M., Volkov V*. The Problem of Psychological Defense // “Psychological Journal”, No. 9 (3), 1988.
3. *Granovskaya R*. Psychological Defense. St. Petersburg: “Rech”, 2007.
4. *Dotsenko E*. The Psychology of Manipulation: Phenomena, Mechanisms, and Defense. Moscow: “CheRo”, 1997.
5. *Sabelnikova N., Kashirsky D*. Questionnaire on Close Relationships // “Psychology of Attachment Journal”, No. 36 (4), 2015. PP. 84–97.

CHARACTERISTICS OF BEHAVIOR STRATEGIES IN CONFLICT SITUATIONS IN RELATION TO DEFENSE MECHANISMS AND ATTACHMENT TYPES

E. Belovol, P. Shilova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

ABSTRACT

The article presents the results of a study on the relationship between conflict behavior strategies, psychological defense mechanisms, and attachment types (sample – 101 participants, aged 18–22). Regression analysis revealed specific predictor complexes for each strategy: “avoidance” is determined by the homonymous attachment factor and suppression; “competition” – by displacement, denial, and suppression, with a negative contribution of intellectualization; “cooperation” – by denial, regression, and avoidance; “compromise” – by regression,

projection, intellectualization, and avoidance; “accommodation” – by intellectualization, avoidance, and anxiety.
Keywords: conflict, conflict behavior strategies, psychological defense mechanisms, two-factor model of attachment, stable response complexes to mental tension.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ АДАПТАЦИИ И СКЛОННОСТИ К ДЕПРЕССИИ У ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ ИЗ АРЦАХА В РА[1]

А.С. Берберян, А.М. Шагрикян

Российско-Армянский университет
aspsy@inbox.ru, anahitshahrikyan@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В даннной статье рассмотрены психоэмоциональные состояния вынужденных переселенцев, в особенности склонность к депрессии, а также сущность психологической адаптации. Также представлена специфика психологической характеристики вынужденных переселенцев-арцахцев.

Актуальность данной темы обусловлена распространенностью проблем адаптации и склонности к депрессии у вынужденных переселенцев из Арцаха в РА.

Теоретико-методологическая база – теоретические положения по адаптации К. Роджерса, Р. Даймонд, П.К. Анохина, А.А. Налчаджяна и труды по склонности к депрессии К. Изарда, З. Фрейда, А. Бандуры и др. авторов.

Цель исследования – выявить взаимосвязь адаптации и склонности к депрессии у вынужденных переселенцев из Арцаха в РА.

Методы исследования – анализ научной литературы и тестирование.

Проведено эмпирическое исследование по выявлению взаимосвязи адаптации и склонности к депрессии у вынужденных переселенцев из Арцаха в РА. Данное исследование представляет практическую ценность для проведения мероприятий на профессиональном уровне по адаптации вынужденных переселенцев.

Ключевые слова: адаптация, арцахцы, вынужденные переселенцы, склонность к депрессии.

Введение

Изучение психологических особенностей адаптации арцахцев остается актуальной и значимой. Это обусловлено, прежде всего, тем, что быт и темп жизни в Арцахе отличается от жизни в РА во многих жизненных аспектах: изменения в графике, в социальных требованиях, технологиях – все это акту-

[1] Исследование выполнено при поддержке Комитета высшего образования и науки МОНКС РА (научный проект № 10-2/24SSAH-5A039).

ализирует проблему приспособления к новой среде, к которой арцахцам необходимо как можно быстрее адаптироваться. К трудностям процесса адаптации могут привести следующие показатели: неготовность переселенцев перестроиться к новой социальной среде по сравнению со средой в прежней среде проживания; неосознание значимости своей социальной роли как гражданина; многоплановость городской жизни, если данный человек переехал в большой город из привычного, малого по населению, места проживания; неконтролируемое свободное от основной деятельности время; психологическая неготовность к жизни в новом месте.

Именно от прохождения этого адаптационного этапа во многом будет зависеть намерение учиться, работать, социализация в новой обстановке для переселенцев. Особо остро стоит проблема психологической адаптации.

Концепция адаптации является мультидисциплинарной, что обусловлено ее широким спектром применения и многообразием трактовок. Она активно используется в таких научных дисциплинах, как медицина, психология, биология, социология, педагогика и ряде других.

Изучение адаптации в различных сферах человеческой деятельности является предметом многочисленных работ как зарубежных, так и отечественных психологов. Развитие естественнонаучной теории адаптации в таких областях, как биология, физиология и медицина, представлено в трудах Ф.З. Меерсона, В.П. Казначеева и В.Г. Асеева. Вопросы социально-психологической адаптации личности детально проработаны отечественными исследователями, включая Ф.Б. Березина, Г.А. Балла, О.И. Зотову, И.К. Кряжеву, Н.А. Свиридова, А.А. Реана и А.А. Налчаджяна и др. Более современные трактовки понятия адаптации предложены А.В. Сиомичевым, Л.В. Ключниковой, А.К. Гришановым и В.Д. Цурканом. В зарубежной психологии адаптация рассматривалась в рамках различных школ: З. Фрейдом (психоанализ), Г. Айзенком, Р. Хэнки (необихевиоризм), К. Роджерсом (гуманистический подход) и Ж. Пиаже (когнитивный подход).

Феномен адаптации толкуется авторами различно, что отражает многогранность данного понятия. Так, К. Роджерс определяет адаптацию как способность личности приспосабливаться к социальной среде, напрямую зависящую от ее конгруэнтности, то есть от адекватности самооценки, креативности и открытости новому. В свою очередь, З. Фрейд трактует адаптацию как процесс достижения гомеостатического равновесия между внутренними потребностями личности и требованиями внешнего окружения. А.А. Налчаджян же рассматривает адаптацию как социально-психологический процесс, который приводит к такому со-

стоянию взаимоотношений личности и группы, при котором индивид без длительных внутренних или внешних конфликтов продуктивно выполняет ведущую деятельность и удовлетворяет социальные потребности. Наконец, А.А. Реан утверждает, что адаптация представляет собой активное самоизменение личности в соответствии с требованиями текущей ситуации. В процессе адаптации немаловажную роль играет мотивационная сторона личности, к которой многие исследователи относят и аффективную сферу.

Одним из таких состояний является состояние печали, которую подробно описывал К. Изард в своей теории дифференциальных эмоций [3]. С точки зрения Кэррола Изарда, эмоциональное состояние индивида, включая предрасположенность к депрессии, неразрывно связано с его теорией дифференциальных эмоций. К. Изард рассматривает депрессию не как самостоятельную фундаментальную эмоцию, а как сложный комплекс аффектов, наряду с тревожностью или враждебностью. Этот комплекс представляет собой изменяющуюся комбинацию нескольких фундаментальных эмоций (которые, будучи врожденными, могут быть изменены социокультурными факторами) и иных аффективных процессов. В связи с этим, первоочередная задача психодиагностики заключается в идентификации ведущей фундаментальной эмоции личности и последующем раскрытии характера ее внешней эмоциональной экспрессивности на всех уровнях эмоционального состояния, включая структуру депрессии. Понимание депрессии, как подобной комбинации, имеет существенное значение для психологии личности, психодиагностики и психотерапии. Склонность к депрессии, как устойчивое свойство личности, образуется через концепцию эмоциональной черты: если несколько фундаментальных эмоций, составляющих депрессивный фактор, вызываются относительно стабильно и часто, то они закрепляются в структуре личности. Подобная стойкая комбинация определяет эмоциональную черту. Развитие этих черт, а, следовательно, и склонности к депрессии, находится в сильной зависимости как от генетических задатков индивида, так и от особенностей его социального и средового опыта. Таким образом, с точки зрения подхода Изарда, склонность к депрессии представляет собой устойчивое сочетание и проявление базовых эмоций, которое обусловлено взаимовлиянием генетических факторов и средовых условий.

Психоаналитическая концепция склонности к депрессии, представленная в работах З. Фрейда, коренным образом отличается от теории К. Изарда. Прежде всего, Зигмунд Фрейд утверждает, что склонность к депрессии, которую он интерпретирует как меланхолию, является патологическим аффективным состоянием, качественно отличным от нормального протекания состоя-

ния скорби [5]. Несмотря на комплексную причину – утрату объекта, как реального, так и абстрактного, – меланхолия описывается как состояние, имеющее специфическую интрапсихическую динамику, которая основана на двойственном отношении к утраченному объекту. По мнению Фрейда, в случае меланхолии либидо, вместо полного отделения от объекта, подвергается нарциссической регрессии: оно переносится на собственное «Я» через механизм интроекции, где образ утраченного объекта перемещается в одну часть «Я». Основной аспект меланхолии – грубое самоуничижение и самобичевание – является следствием данного процесса. Критика и агрессивные импульсы, изначально направленные на утраченный объект, теперь направляются на собственное «Я», которое теперь отождествлялось с объектом утраты [4]. Таким образом, склонность к депрессии в психоаналитической концепции происходит из нарциссическим расщепления и неспособности «Я» справиться с двойственностью, что впоследствии приводит к перенаправлению деструктивного отношения на собственную личность.

Иной взгляд описан в работах представителей когнитивно поведенческого направления, представителями которого являются А. Бандура и М. Селигман. Концепция выученной беспомощности, разработанная Мартином Селигманом на основе экспериментальных данных [1], является ключевой в когнитивно-поведенческом объяснении этиологии и склонности к депрессивным расстройствам. Первые исследования и эксперименты Селигмана показали, что животные, подвергшиеся воздействию неизбежного и неконтролируемого стрессора в виде электрического шока, в дальнейшем проявляли пассивность и дефицит инициативы даже в тех случаях, когда возможность контроля и избегания негативных последствий объективно присутствовала. Этот феномен был перенесен учеными на человеческую психопатологию: склонность к депрессии объясняется как следствие усвоения личностью убеждения в отсутствии контроля над имеющими значение отрицательными происшествиями в своей жизни. Повторяющийся опыт травматических ситуаций, на которые субъект не мог повлиять, формирует устойчивые негативные ожидания, касающиеся грядущих событий. Согласно Селигману, убежденность в собственной неэффективности и отсутствии сил приводит к трем основным параметрам, характерным для депрессивного синдрома: мотивационному дефициту, что проявляется в снижении инициативы и желания предпринимать действия; когнитивному дефициту, обусловленному неспособностью принимать решения и искать ресурсы, и эмоциональному дефициту, что представляет собой апатию и снижение аффективной перцепции. Таким образом, пассивность, отсутствие надежды и снижение психомоторной активности при

склонности к депрессии рассматриваются как прямой результат генерализованного убеждения в бесполезности собственных желаний и действий.

Из трудов Г.У. Солдатовой нам известно, что главными сложностями в адаптации вынужденных переселенцев в другую страну являются не переживание утраты имущества, процесс переезда и психологические травмы из-за причин переселения, а именно: первые годы жизни и приспособления к новой среде [1]. Мы считаем, что данные теории сыграли важную роль в исследовании адаптации вынужденных переселенцев.

В данной работе мы больше склонны опираться на концепцию К. Роджерса, который определяет адаптацию как способность личности к приспособлению, так как в случае вынужденных переселенцев данный фактор играет ключевую роль, а когнитивно поведенческая точка зрения в трудах Селигмана как имеет значимость в нашем исследовании склонности к депрессии вынужденных переселенцев из Арцаха в РА, так как в данной теории важными аспектами являются убежденность и мысли индивида относительно своих возможностей повлиять на ситуацию, что актуально для арцахцев, вынужденно переселившихся в Армению.

Материал и методы

Методологические основы

В нашей статье для выявления взаимосвязи между адаптацией и склонностью к депрессии у арцахцев, вынужденным образом переселившихся в РА, мы использовали следующие методики:

1. Русскоязычная версия шкалы депрессии, тревоги и стресса (DASS-21) в адаптации А.А. Золотаревой;
2. Методика социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд (опросник СПА).

Результаты исследования

Результаты первой методики, диагностики психоэмоционального состояния (DASS-21)

Проведенное исследование с применением русскоязычной версии «Шкалы депрессии, тревоги и стресса» (DASS-21) в адаптации А.А. Золотаревой выявило дифференцированное распределение показателей психоэмоционального дискомфорта между группами мужчин и женщин. Полученные данные (см. Диаграмму) свидетельствуют о том, что среди женщин наиболее выраженным оказался тревожный компонент, среднее значение которого составило 3 балла. При этом, показатели по шкале стресса зафиксированы на уровне 1 балла, а значения по шкале

депрессии составили 0 баллов, что указывает на отсутствие выраженных депрессивных проявлений в исследуемой группе.

В то же время в группе мужчин доминирующим оказался показатель стресса, достигнув среднего значения в 5 баллов. Это может свидетельствовать о высоком уровне общего напряжения, раздражительности или трудностей с расслаблением. В отличие от женской группы, у мужчин не выявлено существенных проявлений по шкалам депрессии (0 баллов) и тревоги (0 баллов). Таким образом, результаты диагностики подчеркивают гендерную специфику в структуре психоэмоционального состояния респондентов, где женщины демонстрируют преобладание тревожных реакций, а мужчины – стрессовых состояний.

Анализ социально-психологической адаптации (Роджерс-Даймонд)

На фоне выявленного психоэмоционального дискомфорта, результаты методики Роджерса-Даймонд свидетельствуют об общей высокой и сбалансированной социально-психологической адаптированности респондентов. Высокие показатели достигнуты по ключевым параметрам: «Самовосприятие» (около 55 баллов) и «Эмоциональный комфорт» (около 58 баллов), что указывает на позитивную самооценку и преобладание благоприятного эмоционального фона. «Принятие других» (около 50 баллов) и «Адаптация» в целом, что подтверждает их способность к конструктивному взаимодействию и толерантности; «Интернальность» (около 45–55 баллов), что говорит о развитой субъектности и принятии ответственности за собственные жизненные события.

Таким образом, несмотря на наличие выраженных стрессовых и тревожных реакций, выявленных DASS-21, респонденты обладают значительными внутренними ресурсами и сформированными механизмами адаптации, позволяющими эффективно справляться с дискомфортом, поддерживать внутреннюю гармонию и успешно функционировать в социуме.

Для выявления взаимосвязи между показателями использованных нами двух методик, мы также провели корреляционный анализ между шкалами двух методик. Была использована встроенная функция CORREL в EXCEL.

Мы провели корреляционный анализ между показателями шкал методики «социально-психологической адаптации (Роджерс-Даймонд)» и «диагностики психоэмоционального состояния (DASS-21)».

В анализ были включены суммарные и шкальные показатели двух методик.

Интерпретация результатов корреляционного анализа (DASS-21 и Роджерс-Даймонд)

Проведенный корреляционный анализ выявил ряд значимых взаимосвязей между психоэмоциональным дискомфортом и параметрами социально-

психологической адаптации (при r = 0.3). «Депрессия» продемонстрировала наиболее сильную отрицательную корреляцию с интегральным показателем «Адаптация» (r = -0.5), что свидетельствует о выраженном дезадаптивном влиянии депрессивных проявлений. В то же время, обнаружена парадоксальная положительная связь между «Депрессией» и «Самовосприятием» (r = 0.4), что требует дальнейшего изучения, возможно, с учетом компенсаторных механизмов личности. Показатели «Тревоги» имеют противоречивый характер: установлена ожидаемая отрицательная корреляция с «Эмоциональным комфортом» (r = -0.4), однако одновременно выявлена положительная связь с общим показателем «Адаптация» (r = 0.4). Это может объясняться мобилизующей функцией умеренной тревоги, способствующей активному приспособлению. Наконец, шкала «Стресс» показала умеренные положительные корреляции с «Адаптацией» (r = 0.3), «Интернальностью» (r = 0.3) и «Эмоциональным комфортом» (r = 0.3). Данный результат указывает на то, что респонденты, испытывающие стресс, обладают внутренним локусом контроля и эффективными механизмами преодоления, позволяющими сохранять адаптацию.

Выводы

Таким образом, результаты корреляционного анализа подчеркивают, что депрессия является наиболее дезадаптивным фактором, значительно снижающим общий уровень приспособления. В то же время тревога и стресс на данном уровне выборки демонстрируют более двойственные связи, указывая на возможное существование компенсаторных и мобилизующих механизмов, позволяющих респондентам сохранять высокую социально-психологическую адаптацию даже при наличии психоэмоционального напряжения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологическая помощь мигрантам / Под ред. Г.У. Солдатовой. М., 2002. С.С. 380, 420.
2. *Overmier J., Seligman M.* Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding // “Journal of Comparative and Physiological Psychology”, No. 63 (1), 1967. PP. 28–33.
3. *Садовникова Н.О.* Психологические особенности адаптации студентов первого курса // «Международный студенческий научный вестник», 2018.
4. *Сальников И.С., Сальников Р.И.* Проблемы и вопросы эмоциональной экспрессии и паттерниализации эмоций в исследованиях Кэрролла Изарда и его предшественников, современников и последователей // «Проблемы искусственного интеллекта», № 4, 2024.
5. *Фрейд З.* Художник и фантазирование (сборник работ), М.: «Республика», 1995. СС. 252–259.
6. *Фрейд З.* Скорбь и меланхолия. 1917 (Опубликовано 05.05.1917, обновлено 22.07.2026).

REFERENCES

1. Psychological Assistance to Migrants / Edited by G. U. Soldatova. Moscow, 2002. PP. 380, 420.
2. *Overmier J., & Seligman M.* (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding // "Journal of Comparative and Physiological Psychology", No. 63 (1), 28–33.
3. *Sadovnikova N.* Psychological Characteristics of First-Year Students' Adaptation // "International Student Scientific Bulletin", 2018.
4. *Salnikov I., Salnikov R.* Problems and Issues of Emotional Expression and Emotion Patterning in the Research of Carroll Izard and His Predecessors, Contemporaries, and Followers // "Problems of Artificial Intelligence", No. 4, 2024.
5. *Freud S.* The Creative Writer and Daydreaming (Collected Works). Moscow: Respublika, 1995. PP. 252–259.
6. *Freud S.* Mourning and Melancholia. 1917. Published on May 5, 1917; updated on July 22, 2026.

THE RELATIONSHIP BETWEEN ADAPTATION AND DEPRESSION PRONENESS AMONG FORCED DISPLACED PERSONS FROM ARTSAKH TO THE REPUBLIC OF ARMENIA

A. Berberyan, A. Shahrikyan
Russian-Armenian University

ABSTRACT

This article examines the psycho-emotional states of forcibly displaced persons, with particular emphasis on their proneness to depression, as well as the nature of psychological adaptation. It also presents the specific psychological characteristics of forcibly displaced persons from Artsakh.

The theoretical and methodological framework is based on theoretical approaches to adaptation developed by C. Rogers, R. Diamond, P. K. Anokhin, and A. Nalchajyan, as well as studies on depression proneness by C. Izard, S. Freud, A. Bandura, and other authors.

The aim of the study is to identify the relationship between adaptation and depression proneness among forcibly displaced persons from Artsakh to the Republic of Armenia. The research methods include a review of scientific literature and psychological testing.

An empirical study was conducted to identify the relationship between adaptation and depression proneness among forcibly displaced persons from Artsakh to the Republic of Armenia.

Keywords: adaptation, people from Artsakh, forcibly displaced persons, depression proneness.

УДК 159.9.072.432

СТРУКТУРНАЯ ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.Л. Быкова, Е.Ю. Хомутская

Самарский государственный социально-педагогический университет
bykova@pgsga.ru, khomutskaya@pgsga.ru

АННОТАЦИЯ

В данной статье проанализирована динамика мотивационной сферы младших школьников, ее структура. В проведенном исследовании представлено, как меняется мотивационная сфера младших школьников в зависимости от типа отношения субъекта к деятельности. Смоделированы четыре качественно различные ситуации, которые выстроены в своеобразную линейку возрастания внутреннего принятия задачи: от полного неприятия и отказа до полного слияния с деятельностью, когда она выполняется с удовольствием. В ходе экспериментального исследования выявлены общие тенденции в структуре и динамике мотивационной сферы младших школьников в соотношении с субъективной оценкой детьми предполагаемого действия. Показано, что мотивационная сфера младших школьников претерпевает существенные изменения в зависимости от того, от того, как они оценивают для себя предстоящее действие. В исследовании мотивы рассматриваются не статично, а в динамике их проявления. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ развития мотивационной сферы младших школьников, в первую очередь, в учебной деятельности.

Ключевые слова: младшие школьники, компоненты мотива, осознанность мотивов, ситуация определенности и неопределенности.

Актуальность выявления показателей динамики мотивационной сферы младших школьников обусловлена необходимостью поиска технологий развития мотивации к учебной деятельности современных школьников.

В соответствии с этим определена цель экспериментального исследования – изучение динамики мотивационной сферы младших школьников.

Л.И. Божович отмечает, что у детей разного возраста разные мотивы могут иметь разную побудительную силу [1].

В качестве одного из самых важных условий продуктивного мышления и деятельности П.Я. Гальперин выделял мотивацию [3]. Согласно его исследованиям, можно говорить о выделении двух видов мотивации – внешней и

внутренней. Он наделял мотивацию не только энергетическим, но и ориентировочным значением. Ориентировочное значение мотивации выражается в такой функции мотивации, как адекватные оценки и понимание поставленных задач человеком [5]. О.К. Тихомиров и др. определял мотивацию как главную характеристику субъекта деятельности и главный источник его активности [2]. Мотивация, как правило, является неотъемлемой составляющей стремления человека к тому или иному виду деятельности, либо же общению или поведению, которые тесно связаны с внутренней мотивацией индивида.

Мы исследовали структуру и степень осознанности побудительных причин (мотивов) к деятельности у младших школьников в зависимости от их субъективной оценки предстоящего действия (по биполярной шкале «трудность – привлекательность»).

В данном исследовании мы изучали, как меняется мотивационная сфера (представленная 17 шкалами/компонентами) в зависимости от типа отношения субъекта к деятельности. Мы смоделировали четыре качественно различные ситуации, которые выстроены в своеобразную линейку возрастания внутреннего принятия задачи: от полного неприятия и отказа (1 категория) до полного слияния с деятельностью, когда она выполняется с удовольствием (4 категория).

Таким образом, мы рассматривали мотивы не статично, а в динамике их проявления – от ситуации жесткого давления негативных факторов до ситуации, где главенствует позитивный интерес.

Целью исследования явилось изучение степени осознанности различных компонентов мотивационной структуры личности в зависимости от отношения субъекта к предстоящей деятельности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы № 10 Образовательного центра «ЛИК» городского округа Отрадный Самарской области. В экспериментальную группу вошли учащиеся 2-го, 3-го и 4-го классов. Итого в исследовании участвовало 65 человек.

В качестве методики нами были использована экспериментальная методика А.В. Ермолина и Е.П. Ильина «Выявление осознанности различных компонентов мотивации». Методика выделяет 17 шкал и представляет собой психологический инструментарий для оценки того, насколько человек понимает истинные причины своих поступков, целей и действий [4].

Рассмотрим результаты, полученные по методике А.В. Ермолина и Е.П. Ильина. В результате проведенного контент-анализа ответов респондентов была сконструирована классификационная матрица, состоящая из четырех групп (категорий) ответов.

I категория: «Я ни за что этого не сделаю» – это категория, в которых раскрываются действия, которые дети отказываются совершать при любых обстоятельствах. Данные действия носят для них излишне негативный характер, в связи с чем никакая мотивация не послужит причиной для их выполнения.

II категория: «Хотя мне будет трудно, я это сделаю» – в рамках данной категории дети готовы пойти на трудности ради чего-то, что и является для них главной мотивацией в данной деятельности.

III категория: «Я могу это сделать» – данная категория отображает действия, выгода от которых достаточно понятна ребенку, в связи и чем он не испытывает особых трудностей на пути к их выполнению.

IV категория: «Я с удовольствием сделаю это» – последняя категория, отражающая действия, которые потенциально принесут ребенку удовольствие. Это область, в которой дети играют, отдыхают, действуют, видя в этом наибольшую для себя ценность и мотивацию.

Таким образом, нами были смоделированы четыре качественно различные ситуации, которые выстроены в своеобразную линейку возрастания внутреннего принятия задачи: от полного неприятия и отказа (1 категория) до полного слияния с деятельностью, когда она выполняется с удовольствием (4 категория).

Были обобщены результаты по каждой шкале относительно каждой категории.

В первой категории «Я ни за что этого не сделаю» с большим отрывом выделилась шкала «Ссылка на внешние обстоятельства» (54% ответов). К шкале отнесены ответы, в которых ученики, объясняя причину своих поступков, обращаются к внешним, не зависящим от них обстоятельствам (на улице было жарко, тепло, холодно; он мешает, отвлекает, он первый начал; попросили, заставили, пригласили и т.д.); обозначение действия (я бы промолчал, ничего не ответил, извинился). Первая категории определяется как отсутствие какой-либо мотивации делать что-то, полный отказ от данного действия. На этом основании можно судить о том, что многие дети склонны объяснять отсутствие мотивации обстоятельствами внешнего мира, каким-либо влиянием на них извне, перекладывая ответственность на окружение. В рамках данного показателя опрашиваемые склонны ссылаться на независящие от них обстоя-

тельства внешнего мира, объясняя свои поступки или бездействие. В этом случае учащиеся склонны объяснять свое нежелание действовать внешними обстоятельствами.

На втором месте в данной категории оказалась шкала «Потребности» (32%). Базовые потребности школьников оказались значимыми в контексте объяснения отказа от деятельности. Собственные потребности являются значимым показателем для них в ситуации нежелательной деятельности. Как правило, формулировки детей говорят именно о нежелании заниматься предложенной деятельностью, без какой-либо оценки своих возможностей или состояний.

Шкала «Оценка своих возможностей» показывает, насколько опрашиваемые склонны обращаться к собственным силам с целью определить границы своих возможностей. Данная шкала представленной в 24% ответов в данной категории, опрашиваемые ссылаются на отсутствие у них достаточных сил или возможностей для совершения выбранного действия, что говорит о наличии рефлексии и склонности обращаться к своим самоощущениям при принятии решения.

Шкалы «Предпочтения по внешним признакам» и «Нравственный контроль недекларируемый» не представлены вообще в первой категории (0%). Обращаясь к нравственным установкам, которые наиболее естественны для учащихся, они не находят в них оснований для отказа от деятельности. Внешние признаки также не являются мотивирующими для учащихся при категоричном отказе от деятельности.

Остальные шкалы значимо не представлены в данной категории.

Рассмотрим распределение шкал во второй категории «Хотя мне будет трудно, я это сделаю». Шкала «Нравственный контроль недекларируемый» – наиболее представленная в данной категории (37% ответов). Шкала отражает нормы, которые ребенок усвоил на более глубоком уровне. На этом уровне ребенок не руководствуется диктуемыми ему правилами или призывами со стороны окружающих, а сам понимает и решает, как ему поступать в ситуациях нравственного выбора. Как правило, для ответов, подходящих под данный показатель, характерны следующие формулировки: «поставил себя на его место, ему одному тяжело, он мог упасть» и так далее. Дети находят мотивацию в общепринятых нормах и понятиях, в стремлении отвечать внутренним установкам, которые были привиты им в детстве, но которые не нуждаются в подкреплении извне сейчас. Это то, на что они склонны полагаться, когда речь идет о готовности выполнить нежелательное действие.

Шкала «Оценка своих возможностей» представлена в 27% ответов. Рассматривая предстоящее действие как испытание, дети обращаются к своим возможностям и лимитам, чтобы найти в них мотивацию.

Следующая шкала, значимо представленная во второй категории, «Смысловая цель» (23% ответов). Этот показатель основан на ясно видимой выгоде от данного действия. Популярные формулировки – это «чтобы получить похвалу; доказать себе, что могу». Дети определяли для себя данный показатель как что-то, что они могут сделать вопреки трудностям, которые перед ними возникнут. Это указывает на их волевые качества, на потребность в выявлении своих достоинств и проявлении силы, говорит о том, что выгода от совершенного нежелательного действия является мотивирующей для младших школьников. Они принимают во внимание те позитивные стороны, которые смогут получить, если приложат усилия к выполнению требуемого действия.

Обращает на себя внимание то, что шкала «Предпочтения по внешним признакам» представлена всего в 1% ответов, т.е. у детей практически отсутствует мотивация в излишних стараниях ради каких-либо внешних атрибутов.

В следующей, третьей категории «Я могу это сделать», наиболее представленной оказалась шкала «Прогнозирование последствий» (37% ответов). Последствия положительного характера являются мотивирующими для школьников в решении вопросов третьей категории, где действие не требует особых усилий.

Представленность шкалы «Нравственный контроль недекларируемый» (24%) свидетельствует о том, что внутренние установки, нормы, понятия и обычаи также носят немаловажный характер при решении вопросов данной категории. Ответы по этой шкале отражают нормы, которые ребенок усвоил на более глубоком уровне. На этом уровне ребенок не руководствуется диктуемыми ему правилами или призывами со стороны окружающих, а сам понимает и решает, как ему поступать в ситуациях нравственного выбора. Как правило, для ответов, подходящих под данный показатель, характерны следующие формулировки: «поставил себя на его место, ему одному тяжело, он мог упасть» и так далее. В соблюдении общепринятых норм школьники находят мотивацию для действий, не требующих особых усилий или жертв с их стороны.

Шкалы «Мотивационные установки» «Опредмеченные действия», «Процесс удовлетворения потребностей» представлены в 1% ответов. Следовательно, можно говорить о том, что обещания, обязанности, повод не являются мотивирующими для школьников при выполнении действий, при которых от них не требуется особых усилий.

В четвертой категории «Я с удовольствием сделаю это» преобладающими стали показатели по шкалам «Предпочтения по внутренним признакам» (33% ответов), «Влечение» (26%), «Интересы» (22%) и «Внешние обстоятельства» (20%), что представляется вполне логичным, так как все эти показатели так или иначе ассоциируются с удовольствием и радостью. Данная категория соотносится именно с искренним и сильным желанием детей сделать что-либо. Шкала «Внутренние предпочтения» – это показатель, относящийся к склонностям опрашиваемых. Как правило, наиболее популярные формулировки, отнесенные к данной шкале ответы – это «мне нравится, я люблю так делать». Обучающиеся чаще всего основываются на личных предпочтениях, интересах, увлечениях, когда выбирают варианты своего досуга. Большинство детей способы найти свою зоны удовольствия и интереса.

Наименее выраженными шкалами в рассматриваемой категории можно считать «Нравственный контроль декларируемый» (3%), «Мотивационные установки» (2%), «Оценка условий» (1%) – все эти показатели аппелируют к чувству долга, обещаниям, требованиям и не выступают мотиваторами при выполнении особенно приятной деятельности. Шкала «Долженствование» вовсе не представлена в этой категории (0%).

На Рис. 1 графически представлено соотношение шкал и выделенных категорий.

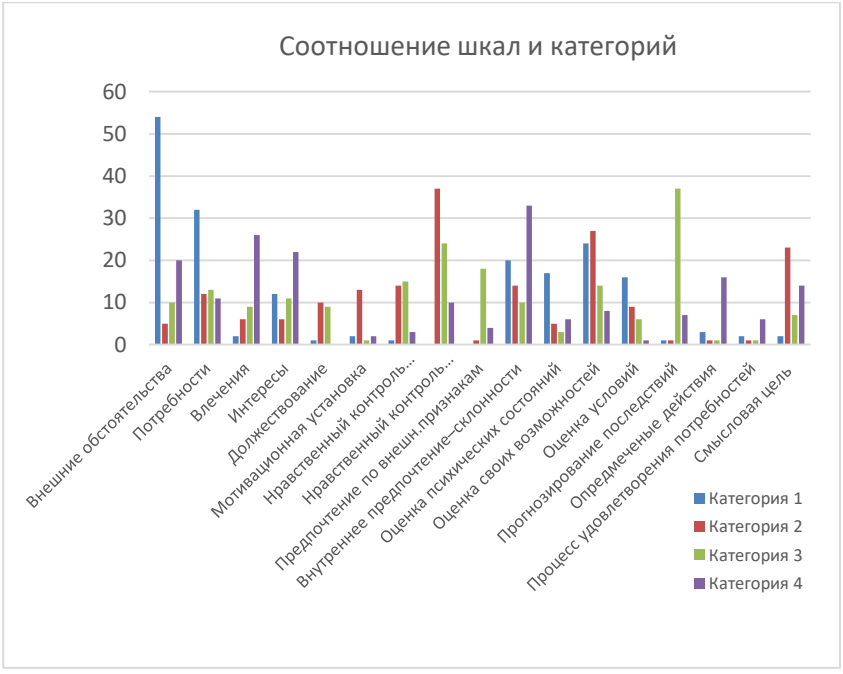


Рисунок 1.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования выявлены общие тенденции в структуре и динамике мотивационной сферы младших школьников в соотношении с субъективной оценкой детьми предполагаемого действия. Видим, что мотивационная сфера младших школьников претерпевает существенные изменения в зависимости от того, от того, каким им видится действие – пугающим, трудным, понятным или желанным. Влияя на отношение субъекта к деятельности, мы можем регулировать и систему мотивов к деятельности. Данные результаты могут быть использованы при разработке программ развития мотивационной сферы младших школьников, в первую очередь, в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Vasil`ev I., Popluzhnyy V., Tihomirov O.* E`mocii i myshlenie M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1980, 192s.
2. *Bozhovich L.* (2012). O motivacii ucheniya // "Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya", No. 9 (4). PP. 65–67. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Bozovic (data obrashheniya: 02.03.2026).
3. *Gal`perin P.* Vvedenie v psihologiyu: Uchebnoe posobie dlya vuzov. M.: Knizhnyy dom "Universitet", 1999, 332p.
4. *Il`in E.* Motivaciya i motivy. SPb.: "Piter", 2002, 512p.
5. *Liders A., Frolov Yu.* Razvitie predstavleniy ob orientirovke i orientirovochnoy deyatel`nosti v koncepcii P.Ya. Gal`perina // "Kulturno-istoricheskaya psihologiya", No. 4, 2012. PP. 13–27.

REFERENCES

1. *Vasiliev I., Popluzhny, V. & Tikhomirov O.* Emotions and Thinking. Moscow: "Moscow University Press", 1980, 192p.
2. *Bozhovich L.* On learning motivation // "Bulletin of Practical Psychology of Education", No. 9 (4), 2012. PP. 65–67. Available at: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/-Bozovic (accessed March 2, 2026).
3. *Galperin P.* Introduction to Psychology: A Textbook for Higher Education Institutions. Moscow: "University Book House", 1999, 332p.
4. *Ilyin E.* Motivation and Motives. St. Petersburg: "Piter", 2002, 512p.
5. *Liders A., Frolov Yu.* Development of ideas about orientation and orienting activity in P. Galperin's concept // "Cultural-Historical Psychology", No. (4), 2012. PP. 13–27.

STRUCTURAL DYNAMICS OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

N. Bykova, E. Khomutskaia
Samara State University of Social Sciences and Education

ABSTRACT

This article analyzes the dynamics and structure of the motivational sphere of primary school students. The study presents how the motiva-

tional sphere of primary school students changes depending on the subject's attitude toward the activity. Four qualitatively different situations were modeled, arranged in a unique line of increasing internal acceptance of the task: from complete rejection and refusal to complete integration with the activity, when it is performed with pleasure. The experimental study revealed general trends in the structure and dynamics of the motivational sphere of primary school students in relation to the children's subjective assessment of the proposed action. It is shown that the motivational sphere of primary school students undergoes significant changes depending on how they evaluate the upcoming action. The study examines motives not statically, but through the dynamics of their manifestation. The results of the study can be used in the development of programs for the development of the motivational sphere of primary school students, primarily in educational activities.
Keywords: primary school students, components of motive, awareness of motives, situation of certainty/uncertainty.

УДК 159.922

INFLUENCE OF DIVERSITY AND INCLUSION SYSTEM ON PSYCHOLOGICAL COMFORT AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EMPLOYEES IN COMMERCIAL ORGANIZATIONS

M. Voskanian, M. Makarov

Peoples' Friendship University of Russia named after P. Lumumba
Institute of Foreign Languages
Miele.00@mail.ru

ABSTRACT

This study examines the impact of diversity and inclusion (D&I) systems on the psychological comfort and professional development of employees in commercial organizations. The study is motivated by the increasing diversity of the workforce and the growing need to establish inclusive corporate environments that ensure equal opportunities regardless of socio-demographic characteristics. The aim of the research is to analyze the influence of D&I practices on the socio-psychological climate and professional development of employees. The sample included 200 employees with varying job roles, experience levels, and functional responsibilities. The methodological framework comprised descriptive statistics, comparative analysis, and socio-psychological climate diagnostics. The findings indicate that the implementation of D&I practices significantly enhances interpersonal relations, increases trust, reduces intergroup barriers, and strengthens employee engagement. Psychological comfort is identified as a key factor contributing to professional development. Practical recommendations for the implementation of D&I systems in corporate settings are provided.
Keywords: diversity, inclusion, D&I, psychological well-being, corporate culture, professional development, workforce.

Problem Statement

Modern commercial organizations operate under conditions of globalization, digitalization, and intense competition. Workforce diversity – including differences in age, gender, cultural background, and professional experience – necessitates effective human resource management strategies. Diversity and inclusion (D&I) function as strategic mechanisms for enhancing employees' psychological well-being, reducing interpersonal conflict, and increasing organizational engagement. Psychological comfort within a corporate environment can be defined as a sense of safety, fairness, and recognition. Its absence is associated with increased stress, conflict,

and reduced professional motivation. International evidence suggests that the implementation of D&I practices contributes to reduced employee turnover, improved corporate culture, and enhanced organizational performance [6, 7].

Purpose of the Study

This study aims to examine the impact of diversity and inclusion systems on the psychological comfort and professional development of employees in a commercial organization. Diversity refers to the presence of employees differing in age, gender, cultural background, education level, and professional experience. Inclusion refers to the creation of conditions under which these differences become a developmental resource rather than a source of conflict [1]. Contemporary research indicates that workforce diversity is associated with cognitive diversification, which enhances decision-making quality and increases the innovative potential of organizations. However, in the absence of an inclusive environment, social categorization processes may intensify, leading to intergroup conflict. Therefore, inclusion serves as a key mechanism for transforming diversity into a resource for organizational development [2].

Research Objectives

- To assess the socio-psychological climate before and after the implementation of D&I practices;
- To analyze the impact of D&I on interpersonal relations, trust, and team effectiveness;
- To examine the relationship between psychological comfort and professional development;
- To develop practical recommendations for the implementation of D&I systems.

Sample

The study involved 200 employees of Eurostek Group LLC (aged 20–55), representing various departments, including sales, logistics, HR, and management. The sample included individuals with different genders, levels of experience, educational backgrounds, and cultural affiliations.

The methodological framework included

- Socio-psychological climate diagnostics (L.I. Umansky, N.A. Litvinova);
- Inclusion questionnaire (L.M. Shore);
- Tolerance assessment method (G.U. Soldatova);
- Cultural diversity model (T. Cox);

- An author-developed questionnaire designed to assess the relationship between D&I practices and professional development.

Results

A comparative analysis of key socio-psychological indicators was conducted to evaluate the impact of D&I practices. Particular attention was given to trust levels, intergroup barriers, job satisfaction, and employee engagement. The obtained data allow for the assessment of change dynamics and the evaluation of the impact of D&I on the psychological state of the team. Figure 1 illustrates the dynamics of key indicators before and after the implementation of D&I practices.

The findings demonstrate a consistent and substantial positive effect on the socio-psychological climate following the implementation of D&I practices. The observed increase in trust suggests the formation of a more open and psychologically safe environment, in which employees are more willing to share ideas and actively participate in collaborative processes. The reduction in intergroup barriers indicates a decrease in social distance between employee groups, contributing to more effective communication and lower levels of conflict. Increased job satisfaction appears to be associated with a stronger sense of belonging and organizational recognition. Notably, the most pronounced improvement is observed in employee engagement, highlighting the role of an inclusive environment as a key driver of motivation and performance.

Dynamics of problem changes before and after D&I implementation

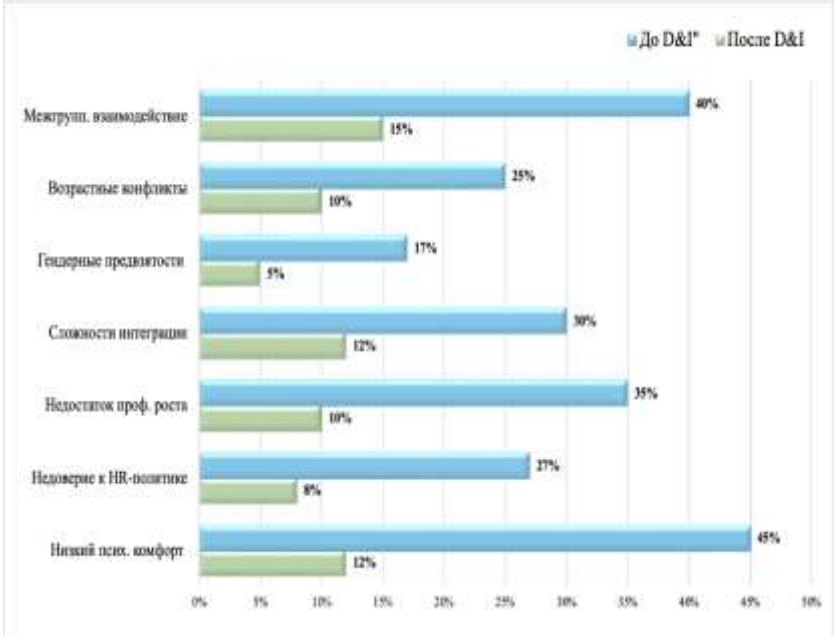


Figure 1.

The analysis revealed the following changes:

- Trust increased from 42% to 68%;
- Intergroup barriers decreased from 35% to 12%;
- Job satisfaction increased from 55% to 76%;
- Employee engagement increased from 48% to 82%.

Furthermore, the findings indicate a positive association between psychological comfort and professional development. Employees with higher levels of perceived psychological safety demonstrate greater involvement in work processes, increased readiness for learning, and higher levels of initiative. These results suggest that psychological comfort may function as a mediating factor linking inclusion practices with employee development outcomes. This relationship highlights the importance of creating supportive environments that facilitate both individual growth and organizational effectiveness. It also suggests that investment in D&I practices can yield long-term benefits by strengthening employees' adaptive and developmental capacities.

The level of perception of inclusion in the organization

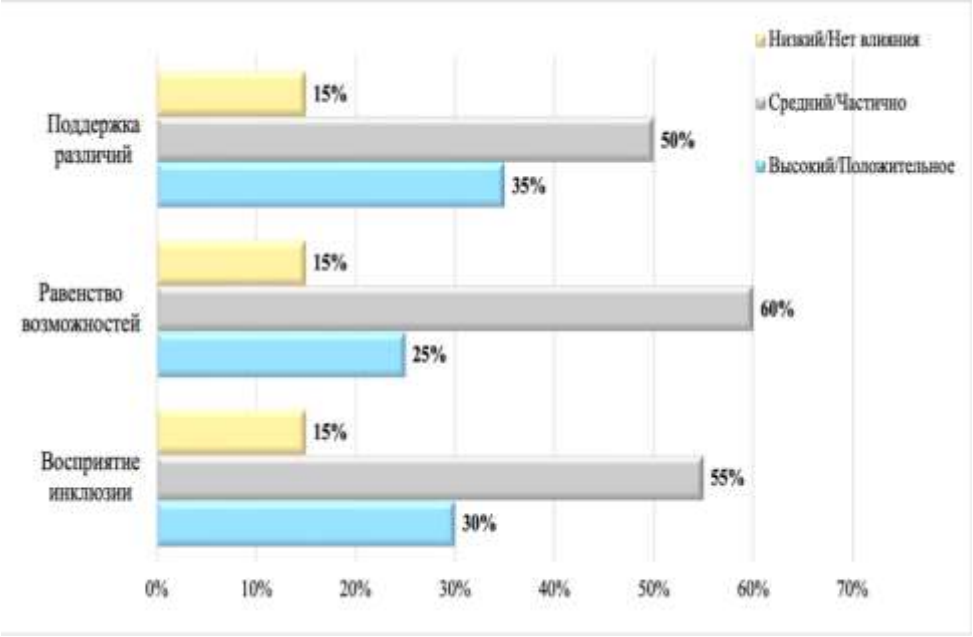


Figure 2.

The relationship between D&I practices and employee professional development

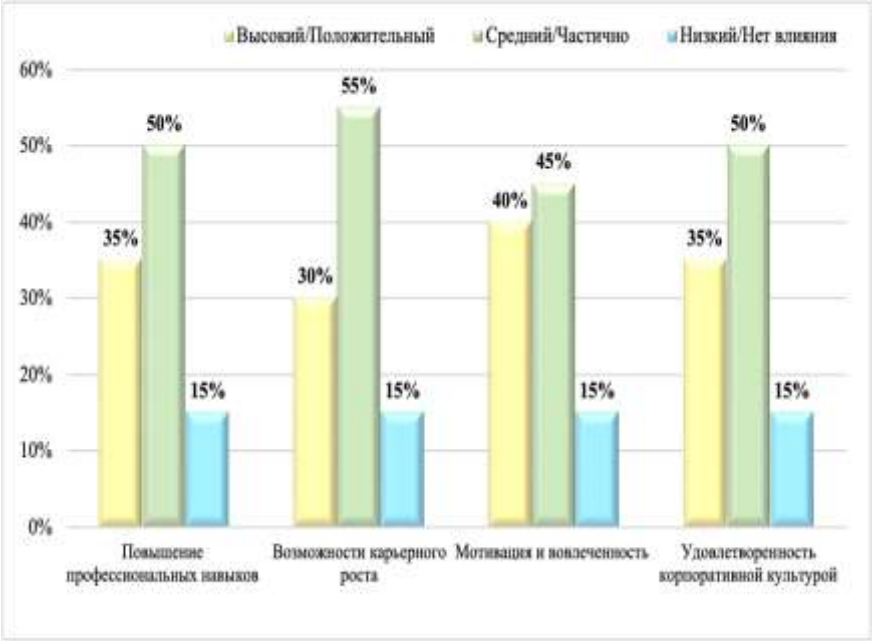


Figure 3.

The findings suggest that D&I practices contribute to the formation of a trust-based and psychologically safe working environment, reduce intergroup barriers, increase job satisfaction, and enhance employee engagement.

The identified relationship between psychological comfort and professional development indicates that employees working in inclusive environments demonstrate higher levels of motivation, activity, and readiness for growth. In this context, D&I should be considered not only as a socio-ethical concept but also as a psychological and managerial mechanism for improving organizational effectiveness [4].

These findings are consistent with international research. Studies by Shore, Cleveland, and Sanchez demonstrate that inclusion increases employee satisfaction, enhances collaboration skills, and improves team interaction. Diversity management approaches –including training, mentoring, and talent development programs– contribute to conflict reduction and support professional growth [7,8].

At the same time, psychological comfort does not emerge automatically with the implementation of D&I practices. It requires a systematic approach involving transparent communication, employee participation in decision-making, leadership training in inclusive practices, and continuous monitoring. The findings can also be interpreted through the lens of psychological safety theory, which emphasizes the

importance of a secure environment in enhancing engagement and reducing stress. Additionally, they are consistent with social identity theory, suggesting that reducing intergroup barriers contributes to stronger group cohesion.

However, the findings should be interpreted with caution due to the specific organizational context and potential sample limitations.

Practical recommendations: Based on the findings, the following recommendations are proposed:

- The development and implementation of a structured D&I strategy with clearly defined objectives and measurable outcomes;
- Training managers in inclusive leadership, emotional intelligence, and bias management;
- Implementation of mentoring and onboarding programs to support employee adaptation and development;
- Regular training programs aimed at developing interpersonal, empathetic, and intercultural competencies;
- Continuous monitoring of the socio-psychological climate and employee engagement;
- Ensuring equal opportunities for professional and career growth, including participation in training and interdisciplinary projects.

These measures contribute to a systematic approach to D&I implementation, enhancing psychological well-being, reducing stress, and supporting professional development [9].

Conclusion

The implementation of diversity and inclusion systems represents an effective mechanism for improving psychological comfort and professional development in commercial organizations. D&I practices enhance trust, reduce intergroup barriers, and contribute to the development of a cohesive and high-performing workforce.

Psychological comfort within an inclusive environment supports professional resilience, increases engagement, and improves job satisfaction. Effective implementation requires a comprehensive and systematic approach, including leadership development, mentoring programs, communication training, and ongoing monitoring of the socio-psychological climate. These measures facilitate the development of professional competencies, increase productivity, and support talent retention.

A well-developed D&I system not only enhances corporate culture but also functions as a strategic resource for strengthening organizational competitiveness. It creates an environment in which diversity of perspectives and experiences is valued, ultimately contributing to both individual development and organizational success.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К.* Психология и сознание личности. М.: МПСИ, 1999.
2. *Солдатова Г.* Психология толерантности. М.: «Смысл», 2008.
3. *Кокс Т.* Культурное разнообразие в организациях. М.: «Инфра-М», 2001.
4. *Уманский Л., Литвинова Н.* Социально-психологический климат группы. М.: «Педагогика», 1984.
5. *Шор Л.* Организационный климат и инклюзия. М.: «Наука», 2015.
6. *Роберсон К.* Разнообразие на рабочем месте: обзор, синтез и перспективы дальнейших исследований // "Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior". Т. 6, 2019. СС. 69–88.
7. *Кокс Т., Блейк С.* Управление культурным разнообразием: значение для конкурентоспособности организаций // Academy of Management Executive. Т. 5, 1991. СС. 45–56.
8. *Эли Р., Томас Д.* Культурное разнообразие на рабочем месте // Administrative Science Quarterly. Т. 46, 2001. СС. 229–273.
9. *Гийом И. и др.* Влияние разнообразия на рабочем месте // "Journal of Organizational Behavior". Т. 38, 2017. СС. 276–303.

REFERENCES

1. *Abulkhanova-Slavskaya K.* Psychology and Consciousness of Personality. Moscow: MPSI, 1999.
2. *Soldatova G.* Psychology of Tolerance. Moscow: "Smysl", 2008.
3. *Cox T.* Cultural Diversity in Organizations. Moscow: "Infra-M", 2001.
4. *Umansky L., Litvinova N.* Socio-Psychological Climate of a Group. Moscow: "Pedagogika", 1984.
5. *Shore L.* Organizational Climate and Inclusion. Moscow: "Nauka", 2015.
6. *Roberson Q.* Diversity in the workplace: A review, synthesis, and future research agenda // "Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior", No. 6, 2019. PP. 69–88.
7. *Cox T., Blake S.* Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness // "Academy of Management Executive", No. 5, 1991. PP. 45–56.
8. *Ely R., Thomas D.* Cultural diversity at work // "Administrative Science Quarterly", No. 46, 2001. PP. 229–273.
9. *Guillaume Y., et al.* Workplace diversity effects // "Journal of Organizational Behavior", No. 38, 2017. PP. 276–303.

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ ДИВЕРСИФИКАЦИИ И ВКЛЮЧЕНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМФОРТ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ

М.А. Восканян, М.И. Макаров
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается влияние системы диверсификации и включения (Diversity & Inclusion, D&I) на психологический комфорт и профессиональное развитие сотрудников коммерче-

ских предприятий. Актуальность исследования обусловлена ростом разнообразия трудовых коллективов и необходимостью формирования инклюзивной корпоративной среды, обеспечивающей равные возможности для сотрудников независимо от их социально-демографических характеристик.
Целью исследования является анализ влияния D&I-практик на социально-психологический климат и профессиональное развитие работников.
В исследовании приняли участие 200 сотрудников коммерческой организации с различным стажем, уровнем должности и функциональными обязанностями. Использовались методы описательной статистики, сравнительного анализа, а также диагностика социально-психологического климата. Результаты показали, что внедрение D&I-практик способствует улучшению межличностных отношений, повышению уровня доверия, снижению межгрупповых барьеров и росту вовлеченности сотрудников. Психологический комфорт является значимым фактором профессионального развития работников. Предложены рекомендации по дальнейшему внедрению D&I-систем в корпоративную практику.
Ключевые слова: диверсификация, инклюзия, D&I, психологический комфорт, корпоративная культура, профессиональное развитие, персонал.

УДК:159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОГИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ С ПРОЦЕССОМ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ СТУДЕНТАМИ

Л.Г. Багдасарян, К. Геворгян

Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна
lilitbaghdasaryan2020@gmail.com, evorgyankarina73@gmail.com

АННОТАЦИЯ

Современное общество предъявляет к молодежи высокие требования, связанные с необходимостью самостоятельного выбора жизненного пути, построения карьеры и формирования системы ценностей. Студенческий возраст, будучи сензитивным для личностного самоопределения, сопровождается переживанием неопределенности будущего, ценностной дезориентацией и повышенной ответственностью за принимаемые решения. Эти факторы актуализируют феномен экзистенциальной тревоги – переживания, связанного с осознанием конечности, свободы и ответственности, а также экзистенциальной неопределенности, возникающей в ситуации отсутствия четких ориентиров. В психологии и философии проблема экзистенциальной тревоги и неопределенности разрабатывалась в работах Ж.-П. Сартра, Р. Мэя, И. Ялома, а также в рамках экзистенциального анализа (А. Лэнгле, С.В. Кривцова и др.), где особое внимание уделяется диагностике экзистенциальной исполненности и способности к аутентичным решениям. Однако эмпирических исследований, посвященных взаимосвязи экзистенциальной тревоги и неопределенности с процессом принятия решений (в студенческой выборке), недостаточно.

Ключевые слова: беспокойство, смысл жизни, кризис, прокрастинация, угроза, ответственность.

Введение

В работе рассматривается проблема взаимосвязи экзистенциальной тревоги и экзистенциальной неопределенности с процессом принятия решений у студентов.

Актуальность исследования обусловлена тем, что современная молодежь все чаще сталкивается с ценностной дезориентацией, неопределенностью в отношении будущего и повышенными требованиями к личной ответственности, что может приводить к затруднениям в принятии решений, прокрастинации и формированию избегающего поведения.

Цель исследования: выявить корреляцию между экзистенциальной тревожностью и экзистенциальной неопределенностью с процессом принятия решений студентами; проанализировать их теоретические основы и эмпирические данные.

Гипотеза исследования: экзистенциальная тревожность и экзистенциальная неопределенность напрямую влияют на процесс принятия решений студентами.

Главная задача исследования заключается в выявлении характера и степени взаимосвязи экзистенциальной тревоги и экзистенциальной неопределенности с особенностями процесса принятия решений у студентов.

Основные проблемы, поставленные в работе и подлежащие решению, вытекают из поставленной цели:

1) проанализировать теоретические подходы к экзистенциальной тревоге и экзистенциальной неопределенности, также выявить социально-психологические особенности процесса принятия решений студентами;

2) изучить психологические характеристики экзистенциальной тревоги и неопределенности, и их взаимосвязь со стилями принятия решений;

3) выявить особенности стилей принятия решений у студентов и определить их взаимосвязь с показателями экзистенциальной тревоги и неопределенности.

В выборку исследования вошли студенты в возрасте 18–22 лет.

Методы и методология исследования:

- Опросник экзистенциальной тревожности (FAQ) [6];
- Опросник экзистенциальной неопределенности (модифицированная версия теста PIL (1964) Дж. Крамбо и Л. Махолика) [5];
- Мельбурнский опросник принятия решений (MDMC) [7].

Теоретические основы исследовательской работы

Экзистенциальная тревога – это тревога по поводу существования, которая выражается в чувстве пустоты, безнадежности или беспомощности. Кроме того, люди с высоким уровнем экзистенциальной тревоги могут воспринимать будущее как неизбежную опасность или угрозу. Согласно Ж.-П. Сартру, человек – это тревога. В основе ответственности лежит чувство глубокой обеспокоенности за последствия своих действий. Тревога присутствует всегда, даже если она, казалось бы, незаметна. Тревожные мысли неотделимы от ответственности, а субъект, совершающий тот или иной выбор, обречен испытывать беспокойство, связанное с нравственным значением его поступков. Таким образом, в интерпретации тревоги Ж.-П. Сартром присутствует этический

аспект, а именно обоснование ответственности как морального регулятива, который имплицитно заложен в тревоге [1]. Исследование экзистенциальной тревоги не исчерпывается философией: феномен особенно привлекает внимание психологии. Его анализу посвящен масштабный труд «Смысл тревоги» американского психолога Р. Мэя, в котором рассмотрены все грани и проекции тревожного состояния, а также возможная природа тревоги и ее нравственные импликации.

Р. Мэй констатировал, что стресс и напряжение наполняют жизнь современного человека, потому тревожность остается на статистически высоком уровне. Проблема тревоги имеет всеобъемлющий характер, начиная с личных взаимоотношений и заканчивая социальной сферой. В экзистенциальной психологии тревога имеет нравственное измерение: Р. Мэй связывает ее с ощущением бессмысленности жизни. Встреча человека с тревогой может стать импульсом для изменений: она указывает на дефицит чего-то важного, ценного, что необходимо обрести, утверждая новую, более совершенную жизнь. «Встреча с тревогой может (обратите внимание на слово может, это не происходит автоматически) освободить нас от скуки, может обострить наше восприятие, она создает то напряжение, на котором основано сохранение человеческого существования», считал Р. Мэй. Такая конструктивная тревога возникает из нравственной озабоченности человека отношениями с другими людьми и смыслом своего существования. Тревога характеризуется не просто как переживание стрессовых ситуаций, дестабилизирующих человека извне, а внутреннее состояние опустошения и подавленности. «Приняв опустошение своей личности, человек, безусловно, может обрести временную свободу от тревоги. Но цена этой «сделки» – утрата уникальных и наиболее ценных характеристик человеческого “Я”», – пишет Р. Мэй. Это значит, что ощущение тревоги открывает для само-бытия новые возможности и варианты реализации, ценностное наполнение и осмысление настоящего бытия [2]. Неопределенность современного мира предстает в двух контекстах: с одной стороны, в качестве объективного феномена она является отражением внешнего окружения, для которого характерна некоторая доля хаотичности и непредсказуемости, с другой – как субъективный феномен она основана на восприятии ситуации человеком [3]. Неопределенность тревожит, вызывает неуверенность и сомнения, людям важно с ней совладать, найти ясное представление о возможных событиях, составить себе род прогноза, на который можно опереться. Стремление к контролю в человеке очень велико, потому что контроль, даже

иллюзорный, обеспечивает чувство безопасности, создает внутренний комфорт, позволяет избавиться от страхов, дает ощущение стабильности и уверенности [4].

Результаты исследования: для корреляционного анализа использовалась формула ранговой корреляции Спирмена, поскольку наша выборка достаточно мала. Результаты корреляционного анализа представлены в следующих таблицах:

Таблица 1. Корреляционный анализ экзистенциальной тревожности и процесса принятия решений.

№		Тревога по поводу судьбы и смерти	Тревога по поводу пустоты и отсутствия смысла	Тревога, вызванная чувством вины и осуждения
1.	Бдительность	0,0243	-0,155	0,198
2.	Прокрастинация	0,0452	0,270*	0,0102
3.	Избегание	0,197	0,215	0,148
4.	Сверхбдительность	0,254*	0,356**	0,216

Примечание: * – корреляция статистически значима на уровне (0,05),
** – корреляция статистически значима на уровне (0,01).

В ходе исследования была зафиксирована статистически значимая взаимосвязь между общими факторами «Тревога по поводу пустоты и отсутствия смысла» и «Сверхбдительность» (0,356**), что означает, что тревога студентов по поводу того, что определенные жизненные убеждения больше не имеют того смысла, который они имели раньше, тесно связана с необоснованными колебаниями между различными альтернативами, принятием импульсивных решений, которые обещают избавиться от ситуации, и проявлением крайней паники при выборе между альтернативами.

Также была зафиксирована статистически значимая, но слабая взаимосвязь между «Тревога по поводу судьбы и смерти» и «Сверхбдительность» (0,254*), что указывает на угрозу экзистенциальному самоутверждению студентов. Чувство неопределенности относительно своей судьбы в некоторой степени связано с необоснованными колебаниями между различными альтернативами, импульсивными решениями, которые, как кажется, позволят избавиться от ситуации. Аналогичная взаимосвязь выявлена также между общими факторами «Тревога по поводу пустоты и отсутствия смысла» и «Прокрастинация» (0,270*), что указывает на то, что тревога студентов по поводу того,

что определенные жизненные убеждения больше не имеют того смысла, который они имели раньше, в некоторой степени связана с прокрастинацией в процессе принятия решений в жизни. Корреляция между другими факторами не наблюдалась.

Таблица 2. Корреляционный анализ экзистенциальной неопределенности и процесса принятия решений.

№		Бдительность	Прокрастинация	Избегание	Сверхбдильность
1.	Смысловая дезориентация	-0,287*	0,471***	0,548***	0,466***
2.	Неопределенность будущего	-0,201	0,612***	0,663***	0,608***
3.	Кризис идентичности	-0,323*	0,527***	0,525***	0,405**
4.	Экзистенциальная тревога	-0,072	0,635***	0,718***	0,693***
5.	Экстернальность	-0,332**	0,581***	0,566***	0,488***

Примечание: *– корреляция статистически значима науровне (0,05);
** – корреляция статистически значима на уровне (0,01);
*** – корреляция статистически значима на уровне (0,001).

В ходе исследования были выявлены статистически значимые взаимосвязи между экзистенциальными характеристиками студентов и особенностями их поведения при принятии решений. «Смысловая дезориентация» положительно коррелирует с «Прокрастинацией» (0,471***), «Избеганием» (0,548***) и «Сверхбдительностью» (0,466***), и отрицательно – с «Бдительностью» (-0,287*), что указывает на то, что дефицит осмысленности жизни и ценностной определенности связан с преобладанием неадаптивных стратегий принятия решений (откладывание, избегание, импульсивность) и снижением рационально-когнитивного контроля. Также, чем выше у студентов четкое понимание жизненно важных ценностей, чувство смысла жизни и четкое осознание взаимосвязи между жизненно важными событиями, тем ниже их зависимость от когнитивных процессов и приобретения знаний в процессе принятия решений и толерантность к неопределенности, возникающей в этом процессе. Аналогичным статистически значимой корреляцией связаны факторы «Неопределенность будущего» с «Прокрастинацией» (0,612***), «Избегание» (0,663***) и «Сверхбдительность» (0,608***). Это свидетельствует о том, что переживание неопределенности жизненных перспектив выступает значимым

предиктором дезадаптивных стратегий принятия решений и сопровождается ростом тревожно-избегающих и импульсивных реакций. В свою очередь, «Кризис идентичности» сопровождается снижением «Бдительности» (-0,323*), что указывает на то, что, когда студенты демонстрируют чувство целостности и процесс самопознания, бдительность в процессе принятия решений уменьшается, и наоборот. Однако может сочетаться с тенденцией к «Избеганию» (0,525***) решений, «Прокрастинацией» (0,527***) и «Сверхбдительностью» (0,405**) в принятии рещений. Фактор «Экзистенциальная тревога» положительно коррелирует с «Прокрастинацией» (0,635***), «Избеганием» (0,718***) и «Сверхбдительностью» (0,693***), что указывает на выраженное влияние экзистенциальной тревоги как фактора, усиливающего неэффективные поведенческие паттерны, включая избегание, прокрастинацию и импульсивно-тревожное принятие решений. Дополнительно выявлено, что «Экстернальность» связана с особенностями когнитивной вовлеченности: рост «Экстернальности» сопровождается снижением «Бдительности» (-0,332*), что указывает на то, что активизация процесса контроля студентами собственной жизни и принятия ответственности за решения способствует снижению их опоры на когнитивные процессы, приобретение знаний и высокой толерантности к неопределенности, возникающей в этом процессе, и одновременным усилением «Прокрастинации» (0,581***), «Избегания» (0,566***) и «Сверхбдительности» (0,488***).

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить, что экзистенциальная неопределенность и тревога выступают значимыми предикторами неэффективных стратегий принятия решений у студентов, что подтверждает актуальность изучаемой проблемы и необходимость ее дальнейшего анализа.

Заключение

Данное исследование, посвященное изучению взаимосвязи экзистенциальной тревоги и экзистенциальной неопределенности с процессом принятия решений у студентов, позволяет нам сделать несколько важных выводов.

1. Теоретический анализ экзистенциальной тревоги и экзистенциальной неопределенности показал, что они являются не только негативными эмоциональными состояниями, но и важными факторами, связанными с процессами самосознания, ответственности и осмысления жизни. Изучение процесса принятия решений студентами показало, что это сложный, многоуровневый процесс, связанный с взаимодействием ценностно-мотивационных, эмоциональных, интеллектуальных и волевых процессов.

2. Анализ психологических характеристик экзистенциальной тревоги и экзистенциальной неопределенности показал, что они тесно связаны с поиском смысла жизни, формированием идентичности и восприятием будущего. Результаты экспериментального исследования показали, что у студентов особенно выражен уровень тревоги, связанной с чувством вины и осуждения. 3) Корреляционный анализ показал, что некоторые компоненты экзистенциальной тревоги и экзистенциальной неопределенности статистически значимо связаны с неэффективными стилями принятия решений. Например, тревога по поводу пустоты и отсутствия смысла связана с прокрастинацией и повышенной бдительностью.

Таким образом, можно заключить, что экзистенциальная тревога и неопределенность оказывают значительное влияние на процесс принятия решений студентами, способствуя неэффективным поведенческим стратегиям (прокрастинация, избегание, нерешительность).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М.: «Политиздат», 1989. С. 323.
2. *Мэй Р.* Смысл тревоги. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. С. 313.
3. https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti-i-ekzistentsialnye-resursy-lits-srednego-vozrasta/viewer
4. *Золотухина-Аболина Е.В.* Экзистенциальная неопределенность: проблема совладания. DOI:10.33979/2587-7534-2024-3-6-16.
5. *Джеймс К. Крамбо и Леонард Т.* Махолик; экспериментальное исследование экзистенциализма: психометрический подход к концепции ноогенного невроза Франкла. «Центр Брэдли», Inc., Колумбус, Джорджия. D-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U
6. https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40359-024-02090-0.pdf
7. https://psylab.info/Мельбурнский_опросник_принятия_решени.

REFERENCES

1. *Sartre J.-P.* Existentialism is humanism // Twilight of the Gods. Moscow: “Politizdat”, 1989. P. 323.
2. *May R.* The Meaning of Anxiety. Moscow: Independent Firm “Class”, 2001. P. 313.
3. https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti-i-ekzistentsialnye-resursy-lits-srednego-vozrasta/viewer
4. *Zolotukhina-Abolina E.* Existential uncertainty: the problem of coping! DOI:10.33979/2587-7534-2024-3-6-16.
5. *James K.* Crumbaugh and Leonard T. Maholic; An Experimental Study of Existentialism: A Psychometric Approach to Frankl Concept of Noogenic Neurosis. Bradley Center, Inc., Columbus, GA. D-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U
6. https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40359-024-02090-0.pdf
7. https://psylab.info/Melbourne_questionnaire_resolved

THE RELATIONSHIP BETWEEN EXISTENTIAL ANXIETY AND EXISTENTIAL UNCERTAINTY WITH STUDENTS' DECISION-MAKING PROCESS

L. Baghdasaryan, K. Gevorgyan
Vanadzor State University named after H. Tumanyan

ABSTRACT

Modern society places high demands on young people, requiring them to independently choose their life path, build a career, and form a value system. University age, being a sensitive period for personal self-determination, is accompanied by the experience of future uncertainty, value disorientation, and increased responsibility for the decisions made. These factors actualize the phenomenon of existential anxiety – an experience associated with the awareness of finitude, freedom, and responsibility – as well as existential uncertainty, which arises in situations lacking clear guidelines.

In psychology and philosophy, the problem of existential anxiety and uncertainty has been developed in the works of J.-P. Sartre, R. May, I. Yalom, and within the framework of existential analysis (A. Längle, S. Krivtsova, etc.), where special attention is paid to the diagnosis of existential fulfillment and the ability to make authentic decisions. However, empirical research focusing specifically on the relationship between existential anxiety and uncertainty and the decision-making process in student samples remains insufficient.

Keywords: anxiety, meaning of life, crisis, procrastination, threat, responsibility.

УДК 159.9.07

САМОАКТУЛИЗАЦИЯ И ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Е.Б. Гулк[1], Л.М. Лучшева[2], Н.В. Матвеева[3]

[1,2]Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
[3]Российско-Армянский университет,
egulk@spbstu.ru, lucseva@mail.ru, natoleg@gmail.com

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена результатам исследования уровня самоактуализации и личностной зрелости студентов (мужчин и женщин), технических и гуманитарных направлений подготовки вузов Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 100 респондентов в возрасте от 18 до 25 лет. Исследуемые показатели смещены в область средних и низких значений, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности у будущих профессионалов осознанной жизненной позиции, уверенности в своих силах, умений самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность. Обращают на себя внимания низкие показатели по шкалам «Способность к психологической близости с другим человеком», «Отношение к своему “Я” («Я»-концепция)», «Чувство гражданского долга». Получены статистически значимые различия между студентами технических и гуманитарных направлений подготовки, а также по фактору пола.

Ключевые слова: личностная зрелость, самоактуализация, «Я-концепция», инфантилизация, студенты вуза.

В современных условиях нарастающей неопределенности, быстрой трансформации рынка труда, активного изменения содержания и условий профессиональной деятельности, как в гуманитарных, так и технических сферах перед высшим образованием стоит задача подготовки будущего профессионала готового к встрече с этими вызовами [7]. Такие черты, как адаптивность, самостоятельность, критичность, осознанность выбора и готовность нести ответственность за его последствия, готовность к саморазвитию и изменению профессиональной траектории, являются важными гарантами успешности специалиста наряду с его профессиональными компетенциями. Формирование этих черт связано с такими характеристиками личности как зрелость и самоактуализация. Студенческий возраст – это период, когда должны создаваться условия не только для формирования профессиональной идентичность будущего специалиста, но и для его взросления, по-

нимания себя и своего места в мире. Однако, в отечественных и зарубежных исследованиях последнего десятилетия (А.Г. Асмолов, Г.З. Ефимова, В.П. Подвойский, Е.В. Сабельникова, Г. Олпорт, Д. Рисмен, Э. Кляйненберг и др.) отмечается нарастающая проблема инфантилизации студенческой молодежи [4, 6]. Это приводит к снижению мотивации в обучении, к отказу от самостоятельного и осознанного выбора образовательного и профессионального маршрута, и в конечном итоге, к низкому качеству подготовки современных кадров. Таким образом, наблюдается противоречие между запросом рынка на психологически и социально зрелого профессионала и растущей инфантильной жизненной позицией современных студентов. При этом, важно учитывать уникальность каждого студенческого коллектива как образовательного сообщества. Это делает актуальным исследование личностной зрелости студентов вуза, как части проектирования образовательного процесса, направленной на выявление наиболее значимых дефицитов и поиск путей их восполнения.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что в студенческой выборке доминируют средние и низкие показатели уровня сформированности личностной зрелости и самоактуализации, существуют статистически значимые различия в показателях уровня развития личностной зрелости и самоактуализации у студентов технических и гуманитарных направлений подготовки, мужчин и женщин.

Целью проведенного исследования было изучение уровня самоактуализации и личностной зрелости студентов вуза и проведение сравнительного анализа исследуемых характеристик по направлению подготовки и фактору пола.

В проведенном нами исследовании приняли участие 110 респондентов из вузов Санкт-Петербурга в возрасте от 18 до 25 лет. 45 респондентов – мужчины, 65 респондентов – женщины, 55 респондентов – студенты технических направлений подготовки и 55 респондентов – студенты гуманитарных направлений.

Опытно-экспериментальная работа строилась с использованием теоретических методов (анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования), эмпирических (тестирование) и методов анализа и обработки полученных данных (описательная и математическая статистика).

Для проведения исследования были подобраны следующие методики: Тест-опросник личностной зрелости Ю.З. Гильбуха и Самоактуализационный тест («САТ») Э. Шострома (модифицированный вариант Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз).

Проведенный теоретический анализ позволил выявить, что феномен личностной зрелости изучается в рамках различных методологических подходов. В отечественной психологии он рассматривается в рамках деятельностной теории

личности (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Е.П. Ильин, Е.И. Исаев, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн). При этом, разделяются понятия зрелость и взрослость. Критериями зрелости выступают такие характеристики, как осознанное целеполагание и планирование, сформированность ценно-смысловой сферы личности, гуманизм и ответственная гражданская позиция, устойчивые модели поведения, стремление к самореализации и саморазвитию. Именно последние характеристики являются центральными в структуре личностной зрелости [5]. Таким образом, личностная зрелость проявляется на когнитивном, эмоциональном и волевом уровне. Это достижение такого уровня развития, при котором человек способен осознанно выстроить иерархию своих мотивов, в которых мотивы развития будут доминирующими, и способен организовать свою жизнь и деятельность, в том числе и профессиональную, таким образом, чтобы реализовать эти мотивы. При этом, личностная зрелость связана и с коммуникативной сферой личности, и проявляется в выстраивании эффективных моделей общения [1].

В зарубежной психологии личностная зрелость изучается в контексте самоактуализации и самореализации личности (К.Р. Роджерс, А.Х. Маслоу, Г. Олпорт и др.). Человек рассматривается как целостная, уникальная система, стремящаяся организовать и воплотить свое Я через понимание своего внутреннего мира и смысла своего существования во внешнем мире. В зарубежных исследованиях также уделяется большое внимание мотивационной сфере личности, в которой должны доминировать не мотивы приспособления, а мотивы конструктивного преобразования себя и мира.

Важно отметить, что исследователи едины в том, что личностная зрелость, с одной стороны, результат развития человека, а, с другой, – условие постоянства этого развития. Зрелый человек – это человек, для которого саморазвитие и осознанная творческая активность – норма жизни. Именно такой профессионал будет способен адаптироваться к условиям современного меняющегося мира и при этом сохранить свою целостность и способность к самостоятельности и творчеству.

Полимодальность подходов к рассмотрению феномена личностной зрелости определила выбор двух взаимодополняющих методик для его изучения.

Результаты исследования по методике «Тест-опросник личностной зрелости» (авт. Ю.З. Гильбух) показали, что в изучаемой выборке большинство респондентов (96%) могут быть отнесены к удовлетворительному и неудовлетворительному уровням личностной зрелости. Только 4% респондентов демонстрируют высокий уровень, и никто из респондентов не может быть отнесен к достаточно высокому уровню. При этом, выборка разделилась примерно

поровну между удовлетворительным и неудовлетворительным уровнями. Так, 58% женщин и 49% мужчин, 56% студентов гуманитарного и 54% студентов технического направлений подготовки показали неудовлетворительный уровень личностной зрелости.

Анализ результатов по пяти субшкалам позволил определить, что наиболее низкие показатели получены по шкалам «Способность к психологической близости с другим человеком», «Отношение к своему “Я”» («Я»-концепция)», «Чувство гражданского долга». Более 60% респондентов имеют неудовлетворительный показатель личностной зрелости.

Более высокие показатели получены по шкале «Мотивация достижений», так только треть респондентов может быть отнесена к неудовлетворительному уровню, а около четверти респондентов продемонстрировали высокий уровень сформированности этого показателя.

Проведенный матстатистический анализ выявил достоверно значимые различия по фактору пола по шкалам «Общий показатель личностной зрелости» и «Способность к психологической близости с другим человеком». При этом женщины демонстрируют более низкие показатели в сравнении с мужчинами. Достоверно значимых различий между студентами гуманитарных и технических направлений подготовки выявлено не было. При этом, обращает на себя внимание, что студенты-гуманитарии также демонстрируют очень низкие показатели по шкале «Способность к психологической близости с другим человеком» (68%), что может говорить о несформированности осознанной профессиональной позиции.

Согласно результатам Самоактуализационного теста («САТ») Э. Шострома показатели по большинству шкал лежат в приделах средних (норма) значений. К уровню самоактуализации могут быть отнесены только показатели по шкалам по шкалам «Самоуважение» и «Контактность». Респонденты продемонстрировали низкие показатели по шкалам «Ориентация во времени» и «Принятие агрессии». Сравнительный анализ полученных данных показал наличие статистически значимых различий между студентами гуманитарных и технических направлений подготовки по шкалам «Принятие агрессии» и «Контактность». При этом, гуманитарии показывают более низкие показатели уровня самоактуализации. По фактору пола различия получены по шкалам «Взгляд на природу человека» и «Принятие агрессии». Обращает на себя внимание более высокий уровень показателей у мужчин по этим шкалам.

В целом полученные результаты подтверждают предположение о низком уровне личностной зрелости студентов вуза и соотносятся с другими исследова-

ниями современной молодежи [1, 2, 3]. Студенты характеризуются низким уровнем самопринятия, затрудняются в создании эффективных моделей общения с другими людьми и, при этом, им трудно сохранить свою автономность и независимость. Они не готовы брать на себя ответственность, самостоятельно принимать решения, не стремятся к участию в социально-общественной жизни и не видят себя ее частью, воспринимая себя, скорее, тем, кто еще только готовится к жизни, а не активно преобразует ее. При этом, студенты сомневаются в своих способностях и не верят в свои силы. Ресурсом может являться стремление студентов к достижению жизненного успеха. Однако, важно формирование понимания, что личностная зрелость является одним из основных факторов этого процесса. Исключая себя из общественной жизни и близких отношений с другими, молодые люди могут подкреплять недовольство собой, терять смысл учебной и профессиональной деятельности.

Кроме того, студенты испытывают затруднения в ориентации во времени. Они скорее ориентированы в будущее или в прошлое, им тяжело рационально планировать свое настоящее. Они боятся проявлять себя в коллективе и отстаивать свои жизненные позиции, стараясь подавлять в себе агрессию, предпочитая выбирать бесконфликтные модели поведения. В большей степени это свойственно женщинам и студентам – гуманитариям. Однако, такое поведение выступает скорее не как ресурс, а как фактор риска в выстраивании близких отношений и открытости в общении. Мужчины и студенты технических направлений подготовки более рациональны в восприятии свойственной природе человека агрессивности. В целом, студенты понимают сложную и противоречивую природу человека, но внимание обращают скорее на его негативные черты, чем на позитивные.

Таким образом, проведенное исследование показало наличие серьезной психолого-педагогической проблемы, требующей внимания со стороны университетского сообщества. Профессиональное образование обладает большим психолого-педагогическим потенциалом для развития личностной зрелости молодого поколения. Построение образовательного процесса вокруг решения учебно-профессиональных задач, его практикоориентированность и преобладание самостоятельной работы в обучении являются факторами развития осознанности, активности, прогностических и рефлексивных способностей будущего профессионала, что закладывает фундамент его зрелости.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кожевникова О.В.* О структуре личностной зрелости студентов университета // «Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия, психология, педагогика». Т. 31, № 4, 2021. СС. 428–434.

2. *Кузьменкова О.В., Дроздова Н.В.* Развитие личностной зрелости у студентов в условиях отдельного проживания от родителей // «Историко-педагогический журнал», № 2, 2022. СС. 101–109.
3. *Лотова Н.К., Андросова М.И., Сергеева К.К.* Психологические особенности личности студента вуза // «Проблемы современного педагогического образования», 2021. СС. 27–31.
4. *Микляева А.В., Клецина И.С.* Личностная зрелость и инфантилизм у юношей и девушек, обучающихся в гражданских и военных вузах: гендерный аспект // «Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена», № 187, 2018. СС. 101–111.
5. *Реан А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022, 524с.
6. *Савицкая М.Т.* Социальный инфантилизм как проблема российского общества // «Вестник РФО». Вып. 1–2 (92), 2020. СС. 104–110.
7. Фундаментальные основы успеха и престижа отечественного инженерного образования / А.И. Рудской, С.В. Кабышев, А.И. Боровков [и др.] // «Высшее образование в России». Т. 34, № 1, 2025. СС. 9–29.

REFERENCES

1. *Kozhevnikova O.* O strukture lichnostnoy zrelosti studentov universiteta // “Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya, Psikhologiya, Pedagogika”. T. 31, No. 4, 2021. PP. 428–434.
2. *Kuz'menkova O., Drozdova N.* Razvitiye lichnostnoy zrelosti u studentov v usloviyakh otdel'nogo prozhivaniya ot roditeley // “Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal”, No. 2, 2022. PP. 101–109.
3. *Lotova N., Androsova M., Sergeyeva K*. Psikhologicheskiye osobennosti lichnosti studenta VUZa // “Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya”, 2021. PP. 27–31.
4. *Miklyayeva A., Kletsina I.* Lichnostnaya zrelost' i infantilizm u yunoshey i devushek, obuchayushchikhsya v grazhdanskikh i voyennykh vuzakh: gendernyy aspekt // “Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. Gertsena”, No.187, 2018. PP. 101–111.
5. *Rean A.* Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika / A. Rean, A. Kudashev, A. Baranov. Moskva: Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvenniy universitet, 2022, 524p.
6. *Savitskaya M.* Sotsial'nyy infantilizm kak problema rossiyskogo obshchestva // “Vestnik RFO”. Vol. 1–2 (92), 2020. PP. 104–110.
7. Fundamental'nyye osnovy uspekha i prestizha otechestvennogo inzhenernogo obrazovaniya / A. Rudskoy, S. Kabyshev, A. Borovkov [i dr.] // “Vyssheye obrazovaniye v Rossii”. V. 34, No. 1, 2025. PP. 9–29.

SELF-ACTUALIZATION AND PERSONAL MATURITY OF UNIVERSITY STUDENTS

***E. Gulk*[1], *L. Luchsheva*[1], *N. Matveeva*[2]**
[1]*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*
[2]*Russian-Armenian University, Yerevan, Armenia*

ABSTRACT

This article presents the results of a study examining the level of self-actualization and personal maturity of students (male and female) majoring in technical and humanities at St. Petersburg universities. One hundred respondents aged 18 to 25 participated in the study. The indicators studied are skewed toward the middle and low range, which may indicate an insufficient development of a conscious life position, self-confidence, independent decision-making skills, and the ability to assume responsibility among future professionals. Notable low scores are found on the scales “Capability of Psychological Intimacy with Another Person”, “Attitude to One's Self (Self-Concept)”, and “Sense of Civic Duty”. Statistically significant differences were found between students majoring in technical and humanities, as well as by gender.
Keywords: Personal Maturity, Self-Actualization, Self-Concept, Infantilization, University Students.

УДК 159.9.075

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АДАПТИВНОСТИ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

А.А. Достатняя, Ж.А. Амантай, Е.А. Бжоян

Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия
dostatnyaya-aa@rudn.ru

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена психологическому анализу адаптивности российских и иностранных студентов в условиях вузовской среды. Проведен сравнительный анализ показателей социально-психологической адаптации, рефлексивности и эмоционального состояния. Эмпирическое исследование выполнено на выборке российских и иностранных студентов с использованием методик «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонда и «Бланкового теста адаптивность» А.И. Крупнова. Установлено, что иностранные студенты демонстрируют более высокий уровень ностальгии и интернальности, тогда как российские студенты показывают лучшие показатели общей адаптации и коммуникативности, но при этом более высокий уровень отчуждения. Выявлены статистически значимые различия по ряду шкал (ностальгия, отчуждение, адаптация, коммуникативность). Результаты подтверждают напряженный, но внутренне опорный характер адаптации иностранных студентов и социально-ролевой, более конформный – у российских.

Ключевые слова: адаптивность, социально-психологическая адаптация, иностранные студенты, российские студенты, ностальгия, интернальность, рефлексивность.

Современная система высшего образования характеризуется высокой степенью мобильности студентов. В российских вузах обучается значительное число иностранных студентов, что актуализирует проблему их социально-психологической адаптации. В то же время российские студенты также сталкиваются с адаптационными вызовами, связанными с переходом на новый этап социализации, отделением от семьи и освоением профессиональной роли. Сравнительный анализ адаптивности российских и иностранных студентов позволяет выявить как универсальные механизмы приспособления, так и культурно-специфические особенности.

Цель исследования: провести психологический анализ адаптивности российских и иностранных студентов и выявить статистически значимые различия между группами.

Гипотеза исследования: предполагается, что существуют значимые различия в структуре адаптивности российских и иностранных студентов, обусловленные социокультурным контекстом и степенью культурного разрыва между привычной и актуальной средой.

В исследовании приняли участие студенты Российского университета дружбы народов (РУДН). Общая выборка составила 187 человек (96 российских студентов и 91 иностранных) в возрасте от 18 до 25 лет.

Методики исследования:

1) диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) – оценка адаптации, самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта, интернальности, стремления к доминированию;

2) бланковый тест «Адаптивность» (А.И. Крупнов) – оценка уверенности, эмоциональности, ностальгии, отчуждения, адаптации (2), коммуникативности.

На первом этапе была проведена описательная статистика показателей адаптивности российских студентов (Табл. 1).

Таблица 1. Описательная статистика адаптивности и рефлексивности российских студентов.

Психологическая характеристика	**Среднее**	**Медиана**	**Минимум**	**Максимум**	**Стандартное отклонение**	**Шапиро-Уилк W**	**Шапиро-Уилк p**
Адаптация	102, 0	104	11	135	21,5	0,943	<0,001
Самопринятие	31,4	31,5	18	42	5,65	0,964	0,01
Принятие других	17,3	17	10	25	3,69	0,974	0,055
Эмоциональный комфорт	19,4	19	11	28	4,27	0,942	<0,001
Интернальность	37,7	36,5	24	52	8,85	0,916	<0,001
Стремление к доминированию	8,49	9	4	12	2,08	0,955	0,002
Уверенность	42,6	42	25	65	10,6	0,96	0,005
Эмоциональность	39,7	36	23	65	11,6	0,911	<0,001
Ностальгия	41,9	42	23	68	10,6	0,967	0,017
Отчуждение	41,4	42	23	64	8,58	0,969	0,023
Адаптация (2)	49,1	49,5	32	68	7,85	0,966	0,014
Коммуникативность	54,6	54	32	68	7,62	0,968	0,018

У российских студентов обращает на себя внимание высокий уровень интернальности (37,7), что свидетельствует о принятии ответственности за события своей жизни. Высокие значения уверенности (42,6), коммуникативности (54,6) и адаптивности (49,1) указывают на развитые социальные навыки. Однако повышенные показатели эмоциональности (39,7), ностальгии (41,9) и отчуждения (41,4) отражают эмоциональную чувствительность и переживание изолированности у части выборки. Распределение большинства шкал отличается от нормального ($p<0,05$), кроме шкалы «Принятие других» ($p=0,055$), что требует непараметрических методов.

На следующем этапе проанализированы показатели иностранных студентов (Табл. 2).

Таблица 2. Описательная статистика адаптивности и рефлексивности иностранных студентов.

Психологическая характеристика	**Среднее**	**Медиана**	**Минимум**	**Максимум**	**Стандартное отклонение**	**Шапиро-Уилк W**	**Шапиро-Уилк p**
Адаптация	98,7	99	62	140	20,3	0,948	0,001
Самопринятие	32,3	33	22	43	5,6	0,956	0,004
Принятие других	17,2	17	10	24	3,42	0,966	0,017
Эмоциональный комфорт	20	19	14	29	4,43	0,921	< 0,001
Интернальность	39,4	40	25	51	7,24	0,952	0,002
Стремление к доминированию	8,31	8	4	12	2,05	0,957	0,004
Уверенность	41,1	41	24	65	9,72	0,955	0,003
Эмоциональность	42,2	42	24	65	11,5	0,947	0,001
Ностальгия	52,5	54	25	69	10,3	0,945	<0,001
Отчуждение	37,6	37	24	62	9,23	0,949	0,001
Адаптация (2)	43,8	42	24	65	8,75	0,978	0,122
Коммуникативность	49,6	49	25	68	9,23	0,98	0,173

Наиболее выраженный показатель у иностранных студентов – ностальгия (52,5), что отражает тоску по дому и идеализацию прошлого как реакцию на

инокультурную среду. Высокие значения эмоциональности (42,2) и интернальности (39,4) свидетельствуют об эмоциональной чувствительности и принятии ответственности. Общая адаптация (98,7) находится в среднем диапазоне, что указывает на напряженный, но успешный адаптационный процесс. Ресурсными показателями выступают самопринятие (32,3) и уверенность (41,1). Распределение большинства переменных отличается от нормального, исключение – «Адаптация (2)» ($p=0,122$) и «Коммуникативность» ($p=0,173$).

Далее нами был проведен сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Наиболее статистически значимое различие зафиксировано по шкале «Ностальгия» ($p<0,001$). Иностранные студенты демонстрируют значительно более высокий уровень ностальгии (медиана 54 против 42 у россиян). Это отражает разрыв между привычным и актуальным контекстами жизни, выполняя компенсаторную функцию. Для иностранных студентов адаптация носит экзистенциально-биографический характер (преодоление разрыва двух жизней), для российских – социально-ролевой (освоение новой роли в знакомом мире).

Интернальность выше у иностранных студентов (40 против 36,5). Попадая в инокультурную среду, они вынуждены брать ответственность на себя, что становится адаптационным механизмом. Отчуждение выше у российских студентов (42 против 37), что в сочетании с более низкой интернальностью указывает на внешний локус контроля и социальную изоляцию в «родной» среде.

Общая адаптация и адаптация (2) выше у российских студентов (104 и 49,5 против 99 и 42 соответственно). Однако иностранные студенты при более низкой адаптации показывают сопоставимый уровень самопринятия и уверенности, что говорит о сохранении целостности личности независимо от внешней успешности встраивания в систему.

Эмоциональный комфорт практически идентичен (19,4 против 20,0), что указывает на наличие внутренних опор у иностранных студентов. Принятие других абсолютно равное (17 против 17), что опровергает стереотипы о большей терпимости/интолерантности. Коммуникативность значительно выше у российских студентов (54 против 49), что обусловлено отсутствием языкового барьера.

Таким образом, российские студенты адаптируются эффективнее и быстрее за счет языковой и культурной компетентности, но эта адаптация сопровождается чувством отчуждения и сниженным самопринятием. Иностранные студенты находятся в состоянии «напряженной устойчивости»: их адаптация протекает тяжелее (низкая коммуникативность, высокая ностальгия), но внутренняя картина более гармонична – они сохраняют самоуважение и берут ответственность на себя.

Выводы

1. Иностранные студенты демонстрируют значительно более высокий уровень ностальгии по сравнению с российскими ($p<0,001$), что отражает экзистенциальный разрыв между привычной и актуальной средой.

2. Российские студенты показывают более высокие показатели общей адаптации и коммуникативности ($p<0,001$), однако у них выше уровень отчуждения ($p=0,004$), что указывает на парадоксальное сочетание внешней успешности и внутренней изоляции.

3. Иностранные студенты при более низкой адаптации сохраняют высокий уровень самопринятия и интернальности, что свидетельствует о «напряженной устойчивости» – адаптации за счет внутренних ресурсов, а не конформности.

4. Принятие других и эмоциональный комфорт не различаются между группами, что говорит о нивелирующем влиянии вузовской среды.

Гипотеза исследования подтверждена: существуют значимые различия в структуре адаптивности российских и иностранных студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Роджерс К., Даймонд Р.* Диагностика социально-психологической адаптации. СПб.: «Речь», 2002, 160с.
2. *Крупнов А.И.* Бланковый тест адаптивность. М.: Изд-во РУДН, 2015, 48с.
3. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: «Наука», 1988, 270с.
4. *Корчагина С.Г.* Психология адаптации студентов. М.: МПСИ, 2010, 192с.
5. *Лебедева Н.М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М.: «Ключ-С», 2012, 240с.
6. *Крылова А.А*. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов // «Вопросы психологии», № 3, 2018. СС. 45–52.
7. *Иванова Е.Н.* Рефлексия и адаптивность в студенческом возрасте // «Психологический журнал». Т. 41, № 2, 2020. СС. 33–41.

REFERENCES

1. *Rogers C. & Dymond R*. Diagnosis of Social-Psychological Adaptation. St. Petersburg: “Rech”, 2002, 160p.
2. *Krupnov A*. Blank Test: Adaptability. Moscow: “RUDN University Press”, 2015, 48p.
3. *Berezin F*. Mental and Psychophysiological Adaptation of Humans. Leningrad: “Nauka”, 1988, 270 p.
4. *Korchagina S.* Psychology of Student Adaptation. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute (MPSI), 2010, 192p.
5. *Lebedeva N*. Introduction to Ethnic and Cross-Cultural Psychology. Moscow: “Klyuch-S”, 2012, 240p.
6. *Krylova A.* Socio-Psychological Adaptation of International Students // “Voprosy Psikhologii”, No. 3, 2018. PP. 45–52.

7. *Ivanova E.* Reflection and Adaptability in Student Age // "**Psikhologicheskii Zhurnal**". Vol. 41, No. 2, 2020. PP. 33–41.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ADAPTABILITY OF RUSSIAN AND INTERNATIONAL STUDENTS

A. Dostatnyaya, Zh. Amantay, E. Bzhoyan
RUDN University, Moscow, Russia

ABSTRACT

The article is devoted to the psychological analysis of adaptability of Russian and foreign students in the university environment. A comparative analysis of indicators of socio-psychological adaptation, reflexivity, and emotional state was carried out. An empirical study was conducted on a sample of Russian and foreign students using the methods "Diagnostics of Socio-Psychological Adaptation" by C. Rogers and R. Diamond and the "Adaptivity Paper Test" by A. Krupnov. It was found that foreign students demonstrate higher levels of nostalgia and internality, while Russian students show better indicators of general adaptation and communication skills, but at the same time a higher level of alienation. Statistically significant differences were revealed in a number of scales (nostalgia, alienation, adaptation, communication skills). The results confirm the intense but internally supported nature of adaptability among foreign students and a more socially-role-based and conformist pattern of adaptability among Russian students.
Keywords: adaptability, socio-psychological adaptation, international students, Russian students, nostalgia, internality, reflexivity.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ АЛЕКСЕТИМИЕЙ И ЭСКАПИЗМОМ У СТУДЕНТОВ

Г.П. Звездина, Е.А. Подболотова

Донской государственный технический университет
galzvezdina@yandex.ru, liza11podbl@gmail.com

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена изучению взаимосвязи между алекситимией и эскапизмом, двум детерминантам, оказывающих значительное влияние на психологическое благополучие личности. В работе, признавая ключевую роль «эмоционального здоровья» в обеспечении полноценной жизни, подчеркивается, что игнорирование этой сферы может привести к существенному снижению общего качества жизни. В условиях стремительной цифровизации и социальных изменений, характеризующихся ускоренным темпом жизни и нарастающим общественным напряжением, исследование взаимосвязи алекситимии и эскапистского поведения среди студенческой молодежи становится особенно актуальным. Эскапизм рассмотрен как своеобразный механизм защиты, позволяющий временно уйти от стресса, тревоги или других негативных переживаний, связанных с адаптацией к новой среде.

Цель исследования – изучение специфики взаимосвязи между алекситимией и эскапизмом у студентов.

Предмет исследования – особенности взаимосвязи между алекситимией и эскапизмом у студентов.

Эмпирическую выборку составили 83 обучающихся младших курсов (1–2 год обучения) факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета (ДГТУ) г. Ростова-на-Дону. Возрастной диапазон респондентов охватывал период от 17 до 23 лет, при этом средний возраст составил 18 лет. В исследовании приняли участие студенты, осваивающие образовательные программы по профилям «клиническая психология» и «психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог).

Диагностические методики: Торонтская алекситимическая шкала «TAS-20» (в адаптации Е.Г. Старостиной и др.) (2010) и «Методика измерения уровня выраженности эскапизма» (Т.Н. Савченко, О.И. Теславская, Е.В. Беловол, А.А. Кардапольцева) (2019).

Исследование позволяет сделать следующие выводы: алекситимия связана с эскапизмом и его проявлениями; в особенности связаны трудности идентификации чувств и выраженность эскапизма.

Актуальность проведенного исследования состоит в том, что оно выходит за рамки традиционного понимания эскапизма, рассматривая его как результат взаимодействия с эмоциональными особенностями личности, в частности с алекситимией, что открывает новую и перспективную область исследований, поскольку взаимосвязь рассмотренных феноменов в контексте студенческой жизни остается до сих пор недостаточно изученной и не получила должного внимания.
Практическая значимость работы состоит в совершенствовании программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на стратегии профилактики и коррекции эмоциональных трудностей студентов в учебных заведениях.
Ключевые слова: алекситимия, эскапизм, эскапистское поведение, студенческая молодежь, студенты.

Актуальность. Актуальность настоящего исследования определяется рядом современных тенденций, которые значительно влияют на психическое благополучие личности. В современном обществе, несмотря на всеобщее признание эмоционального интеллекта и саморегуляции, наблюдается недооценка эмоционального аспекта психической жизни человека, что способствует росту числа эмоциональных расстройств. В частности, феномен алекситимии, характеризующийся трудностями в осознании и вербализации своих чувств, вызывает повышенный интерес. Исследования показывают высокую распространенность алекситимии среди населения – от 5 до 25% [2], что подтверждает значимость изучения эмоциональной сферы.

Условия динамичной реальности, насыщенной интенсивным развитием цифровых технологий, ускорением темпа жизни и возрастающим уровнем стресса, которая характеризуется интенсивным развитием цифровых технологий, ускорением жизненного темпа и высоким уровнем стресса, ставят новые вызовы перед адаптацией человека, особенно подрастающего поколения. В этих условиях возрастает значимость исследования адаптационных механизмов молодежи.

Студенческая молодежь, находящаяся на важном этапе формирования личности и адаптации к новым условиям обучения и жизни, представляет собой группу повышенного риска в отношении развития как эмоциональных трудностей, так и эскапистского поведения. Это период, как известно, характеризуется интенсивным самопознанием, поиском идентичности и определением жизненных целей, что и делает студенческую молодежь особенно уязвимой к различным психологическим трудностям. Эскапизм будет рассмотрен как своеобразный механизм защиты, позволяющий временно уйти от стресса, тревоги или других негативных переживаний, связанных с адаптацией к новой среде.

Проблема эскапизма в России начала изучаться только в последнее десятилетие. На данный момент не существует единого понятия «эскапизма». Среди значимых работ выделяются следующие исследования.

И.Р. Сорокина и Д.Н. Глухов в своем исследовании установили, что существует закономерность, согласно которой склонность подростков к виртуальному эскапизму напрямую связана со способностью адаптироваться к окружающей среде. Чем выше стремление к замещению реальности действительности виртуальной, тем вероятнее будет наблюдаться дефицит навыков адаптации к современным условиям жизни [3].

В свою очередь, А.А. Лисенкова и Е.О. Труфанова акцентируют внимание на том, что рост эскапистских проявлений, в особенности тех, что принимают крайние формы («рекреационный эскапизм», «цифровая аддикция» и «цифровой аскетизм») и тесно связанных с использованием цифровых технологий, свидетельствует о нарушении баланса между виртуальной и реальной жизнью [1].

Согласно точке зрения Е.А. Тамкова и Н.Ф. Дианова, адаптационный механизм приходит в действие исключительно тогда, когда возникает потребность в приспособлении. В тот момент, когда человек осознает разрыв между желаемым результатом и фактическим положением дел, он испытывает психологическое напряжение. Именно это внутренне беспокойство побуждает его к поиску путей разрешения сложившейся ситуации [4].

В результате исследований Л.В. Шукшиной и И.А. Когай была выявлена закономерность: степень выраженности эскапистских тенденций положительно коррелирует с уровнем рефлексии. Иными словами, люди, склонные уходить от реальности, склоны и к анализу с обсуждением возникшей проблемы вместо того, чтобы предпринимать практические шаги для ее разрешения [5].

Обобщая представленные результаты исследований, можно заключить, что эскапизм, особенно в его цифровых формах, является феноменом, отражающим трудности адаптации к современной действительности.

Выводы, сделанные в ходе исследования, могут быть полезны для преподавателей, психологов и других специалистов, работающих со студентами.

Статистическая обработка эмпирически полученных данных осуществлялась с применением компьютерной программы “IBM SPSS-Statistics 27”.

Целью исследования являлось изучение взаимосвязи между алекситимией и эскапизмом у студентов.

Предметом исследования являлась специфика взаимосвязи между алекситимией и эскапизмом у студентов.

Объект исследования выступали 83 студента первого и второго курсов Донского государственного технического университета (ДГТУ) г. Ростов-на-

Дону. Возраст респондентов варьировался от 17 до 23 лет, при этом средний возраст составил 18 лет. Все участники исследования являлись студентами факультета «Психология, педагогика и дефектология» направлений подготовки «Клиническая психология» и «Педагог-психолог». Выборка включала в себя 13 юношей (15,6% от общего числа, средний возраст – 19 лет) и 70 девушек (84,3%, средний возраст – 18 лет), что отражает гендерное соотношение, характерное для данных направлений обучения.

В рамках исследования была выдвинута следующая гипотеза:

- предполагается, существует взаимосвязь между алекситимией и проявлениями эскапизма у студентов.

Для реализации задач исследования был использован следующий диагностический инструментарий:

1) Торонтская алекситимическая шкала TAS-20 (в адаптации Е.Г. Старостиной и др. (2010);
2) Методика измерения уровня выраженности эскапизма (Т.Н. Савченко, О.И. Теславская, Е.В. Беловол, А.А. Кардапольцева) (2019).

Результаты исследования

Для преобладающей части выборки (54 человека, 65,06%) был характерен средний уровень алекситимии. Полученные данные свидетельствуют о том, что респонденты в целом сохраняют способность к рефлексии своих эмоциональных состояний, однако сталкиваются с затруднениями при их идентификации и вербализации. На Рис. 1 представлены средние значения показателей алекситимии (в баллах).

Доминирующей подгруппой в выборке оказались респонденты с выраженным и устойчивым средним (нормативным) уровнем эскапизма (44 респондента, 53%). Данная группа студентов демонстрирует высокую готовность к самораскрытию и получению нового опыта. Эскапистские паттерны в данном случае носят контролируемый характер, при котором сохраняется устойчивая граница между объективной реальностью и воображаемым пространством. Средние значения показателей эскапизма (в баллах) представлены на Рис. 2.

С целью верификации характера распределения признаков и последующего выбора адекватного математического инструментария был использован критерий Колмогорова-Смирнова. Был выбран непараметрический метод – коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена, поскольку эмпирическое распределение в исследуемой группе отклонялось от нормального.

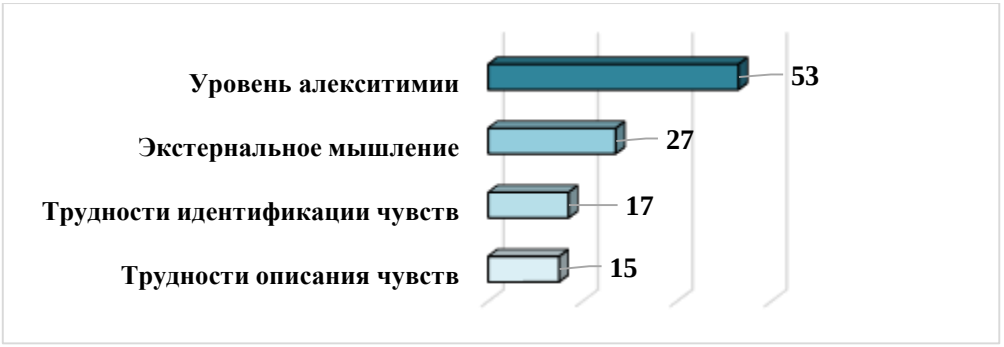


Рисунок 1. Средние значения показателей алекситимии (в баллах).



Рисунок 2. Средние значения показателей эскапизма (в баллах).

Проведенный статистический анализ позволил зафиксировать наличие корреляционных связей между изучаемыми переменными. Обнаруженные статистически значимые связи представлены в Табл. 1.

Результаты корреляционного анализа, направленного на выявление взаимосвязи между алекситимией и эскапизмом у студентов, следующие: уровень алекситимии имеет значимую корреляционную связь между уровнем (выраженностью) эскапизма (взаимосвязь значима при <0,01); а уровень алекситимии связан с показателями эскапизма «неудовлетворенность и избегание», «состояние Потока» и «альтернативная социальная реальность» (взаимосвязи значимы при <0,01); уровень (выраженность) эскапизма коррелирует с такими показателями алекситимии как «трудности идентификации чувств» и «трудности описания чувств» (взаимосвязи значимы при <0,01).

Гипотеза о том, что существует взаимосвязь между алекситимией и проявлениями эскапизма у студентов полностью подтвердилась.

Это означает, что студент, имеющий трудности в идентификации и описании своих чувств, способен прибегать к эскапизму, как к способу избегания этих трудностей. И наоборот, чрезмерное использование эскапизма может привести к тому, что студент снизит свой уровень рефлексии и самосознания эмоциональных состояний.

Таблица 1. Корреляционная матрица со значимыми корреляционными связями между алекситимией и эскапизмом.

	Неудовлетворенность и избегание	**Альтернативная социальная реальность**	**Состояние Потока**	**Уровень (выраженность) эскапизма**
Трудности идентификации чувств	,677**	,459**	,436**	,685**
Трудности описания чувств	,534**	,455**	,330**	,544**
Экстернальное мышление			,306**	
Общий уровень алекситимии	,468**	,357**	,508**	,563**

1. Прим. ** – Корреляция значима на уровне 0,01.
2. Прим. * – Корреляция значима на уровне 0,05.

Выводы

Обобщая результаты теоретического анализа, можно с уверенностью сказать, что эскапизм является не просто формой развлечения, а сложным адаптивным механизмом, к которому прибегает личность, испытывающая внутреннюю напряженность, несоответствие между «идеальной реальностью» и настоящей действительностью, а также для конструктивного решения проблем.

Лица с высоким уровнем алекситимии могут испытывать трудности в установлении здоровых межличностных отношений, а также эффективным управлением стрессом, что и может способствовать развитию эскапистского поведения.

Результаты проведенного эмпирического исследования подтверждают это положение. Согласно результатам исследования, гипотеза о наличии взаимосвязи между алекситимией и проявлениями эскапизма не может быть отвергнута, а статистически значимая связь между этими переменными не является случайной.

Такую взаимосвязь можно объяснить тем, что алекситимия, характеризующаяся трудностями в осознании и вербализации собственных эмоциональных состояний, лишает человека эффективных инструментов для регуляции эмоций и конструктивного решения проблем. В результате, человек, испытывающий дискомфорт или стресс, но не способный понять и выразить свои чувства, может прибегать к эскапизму как к своеобразной стратегии избегания, позволяющей временно отвлечься от неприятных и негативных переживаний.

Понимание того, как алекситимия может влиять на выбор студентами стратегий снижения внутреннего напряжения, позволяет выделить наиболее уязвимые группы студентов и разработать план работы с такими студентами, который будет включать в себя мероприятия, направленных на повышение навыков эмоциональной регуляции, формирование здоровых механизмов совладания со стрессом, что может существенно поспособствовать повышению социальной адаптации, академической успеваемости и общему психологическому благополучию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лисенкова А.А., Труфанова Е.О.) Лисенкова А.А.* Цифровой эскапизм – от аддикции до аскетизма / А.А. Лисенкова, Е.О. Труфанова // “Galactica Media: Journal of Media Studies”. Т. 5, № 3, 2023. СС. 17–34. DOI 10.46539/gmd.v5i3.412.
2. *Москачева М.А., Холмогорова А.Б., Гаракян Н.Г.* Алекситимия и способность к эмпатии // «Консультативная психология и психотерапия», № 4, 2014. СС. 98–112. [Источник: https://psychlib.ru/otherdocs/guide/186.html]
3. *Сорокина И.Р., Глухов Д.Н.* Специфика профилактики эскапизма в подростковой среде в условиях общеобразовательной школы // «Современное педагогическое образование», № 4, 2020. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-profilaktiki-eskapizma-v-podrostkovoy-srede-v-usloviyah-obscheobrazovatelnoy-shkoly (дата обращения: 10.04.2026).
4. *Тамкова Е.А., Дианова Н.Ф*. Социально-психологическая адаптация: классификация и механизмы // «Международный журнал гуманитарных и естественных наук», № 5–3, 2021. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-klassifikatsiya-i-mehanizmy-1 (дата обращения: 10.04.2026).
5. *Шукшина Л.В., Когай И.А.* Исследование эскапизма и рефлексии у современных студентов // «Современное педагогическое образование», № 9, 2022. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-eskapizma-i-refleksii-u-sovremennyh-studentov (дата обращения: 10.04.2026).

REFERNCES

1. *Lisenkova A., Trufanova E., Lisenkova A.* Digital escapism – from addiction to asceticism / A.A. Lisenkova, E.O. Trufanova // “Galactica Media: Journal of Media Studies”. Vol. 5, No. 3, 2023. PP. 17–34. DOI 10.46539/gmd.v5i3.412.
2. *Moskacheva M., Kholmogorova A., Garakyan N.* Alexithymia and the Ability to Empathize // “Consulting Psychology and Psychotherapy”, No. 4, 2014. PP. 98–112 [Source: https://psychlib.ru/otherdocs/guide/186.html]

3. *Sorokina I., Glukhov D.* The specifics of the prevention of escapism in the adolescent environment in secondary schools // "Modern pedagogical education", No. 4, 2020. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-profilaktiki-eskapizma-v-podrostkovoy-srede-v-usloviyah-obscheobrazovatelnoy-shkoly (date of access: 04/10/2025).
4. *Tamkova E., Dianova N.* Socio-psychological adaptation: classification and mechanisms // "International Journal of Humanities and Natural Sciences", No. 5–3, 2021. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-klassifikatsiya-i-mehanizmy-1 (date of application: 04/10/2025).
5. *Shukshina L., Kogai I.* A study of escapism and reflection in modern students // "Modern pedagogue", No. 9, 2022.

THE RELATIONSHIP BETWEEN ALEXETIMIA AND ESCAPISM IN STUDENTS

G. Zvezdina, E. Podbolotova
Don State Technical University, Russia, Rostov-on-Don

ABSTRACT

The article is devoted to the study of the relationship between alexithymia and escapism, two phenomans that have a significant impact on the psychological well-being of a person. The article, recognizing the key role of "emotional health" in ensuring a fulfilling life, emphasizes that ignoring this area can lead to a significant decrease in the overall quality of life. In an era of rapid digitalization and social change characterized by an accelerated pace of life and increasing social tension, the study of the relationship between alexithymia and escapist behavior among students is becoming especially relevant. Escapism will be considered as a kind of defense mechanism that allows you to temporarily escape from stress, anxiety, or other negative experiences associated with adapting to a new environment.

The purpose of the study is to study the specifics of the relationship between alexithymia and escapism in students.

The subject of the study is the relationship between alexithymia and escapism in students.

The purpose of the study is to study the specifics of the relationship between alexithymia and escapism in students.

The subject of the study is the relationship between alexithymia and escapism in students.

The object of the study is 83 students of 1–2 courses aged 17 to 23 years (average age 18 years), students of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology in the fields of clinical psychology and pedagogical psychology at the Don State Technical University (DSTU) in Rostov-on-Don.

Methods: The Toronto alexithymic scale "TAS-20" (adapted by E.G. Starostina et al.) (2010) and "Methodology for measuring the severity of escapism" (T.N. Savchenko, O.I. Teslavskaya, E.V. Belovol, A.A. Kardapoltseva) (2019).

The study allows us to draw the following conclusions: alexithymia is associated with escapism and its manifestations; in particular, difficulties in identifying feelings and the severity of escapism are associated. The value of the research goes beyond the traditional understanding of escapism, considering it as the result of interaction with emotional personality traits, in particular with alexithymia, which opens up a new and promising field of research, since the relationship of the phenomena considered in the context of student life remains insufficiently studied and has not received due attention.
Practical significance is the development of a strategy for the prevention and correction of emotional difficulties in educational institutions.
Keywords: alexithymia, escapism, escapist behavior, students, young students.

УДК 159.9.072.5

ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 3–15 ЛЕТ, ЗАЧАТЫХ С ПОМОЩЬЮ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ РЕПРОДУКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ЭКО, ИКСИ) НА ПРИМЕРЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ ТЕМПЕРАМЕНТА

Н.В. Зверева, А.А. Сергиенко, Д.С. Мартынова, С.Е. Строгова, К.Л. Суркова

ФГБНУ НЦПЗ, Москва, РФ
nwzwereva@mail.ru, aimsan@gmail.com, dariaklak@gmail.com

АННОТАЦИЯ

Актуальность: особенности функционального ансамбля темперамента (ФАТ) у детей, зачатых при помощи вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ), особенно при наличии психической патологии, относятся к малоизученной области психологии.
Цель: сравнительный анализ ФАТ детей ВРТ и детей спонтанного зачатия (СЗ) при условно-нормативном и патологическом психическом развитии.
Методы: обследовано 209 детей, разделенных на 4 группы по типу зачатия (ВРТ, СЗ) и состоянию психического здоровья (норма, патология). Использован опросник структуры темперамента STQ-77. Статистический анализ проведен с помощью U-критерия Манна-Уитни.
Результаты: выявлены достоверные различия по показателям физической выносливости и физического темпа: у детей ВРТ они выше, чем у детей СЗ. У мальчиков ВРТ в норме наблюдается тенденция к повышенной импульсивности. При патологии межгрупповые различия нивелируются, однако у девочек ВРТ сохраняются высокие показатели выносливости и темпа как параметров ФАТ.
Выводы: дети ВРТ ИМЕЮТ СВОЕОБРАЗИЕ профиля ФАТ с доминированием энергетических и динамических аспектов. При психической патологии дети ВРТ демонстрируют большую сохранность базовых темпераментальных черт по сравнению с детьми СЗ.
Ключевые слова: ВРТ, дети, темперамент, STQ-77, психическая патология, дизонтогенез.

Введение

Особенности детей, зачатых при помощи вспомогательных репродуктивных технологий (далее – ВРТ), изучаются многие годы в разных странах, активно использующих эту технику. В житейском смысле различия детей ВРТ

и детей естественного спонтанного зачатия (далее – СЗ) отмечаются на интуитивном уровне, синтезирующим особенности поведения, реагирования, формирования деятельности. Процедура экстракорпорального оплодотворения позволяет решить проблемы деторождения, однако исследования последних лет выявляют неоднозначность оценок психического развития таких детей в сопоставлении с группой СЗ [Schmid et al., 2025; Norrman et al., 2018].

Необходимо проводить многоплановые исследования, используя нейро-, патопсихологический и психометрический подходы [Строгова, Зверева, Сергиенко и др., 2025]. В данном сообщении представлены материала обобщения данных, полученных с помощью психометрического инструмента – опросника функционального ансамбля темперамента.

Вопрос о темпераменте как составляющей психической деятельности возникает из интереса не только к физическому состоянию ребенка, но и к его психологической социальной среде. Родители детей ВРТ часто более эмоционально вовлечены и привязаны к ребенку, что позволяет предполагать иное переживание психической патологии в таких семьях по сравнению с семьями детей СЗ [Лангмейер, Крейчирова, 2008]. Темперамент как врожденная основа индивидуальности определяет динамику психических процессов и играет ключевую роль в адаптации личности [Trofimova et al., 2018].

Материал и методы

В ФГБНУ НЦПЗ в рамках научного исследования были обследованы 209 детей с различными вариантами онтогенеза. Все участники исследования участвовали в нем добровольно, подписав соответствующее информированное согласие. Выборка была разделена на четыре группы по типу зачатия и состоянию психического здоровья (Н – нормативное развитие, П – наличие нервно-психических нарушений развития):

1) ВРТ Н – 83 человека (49 мальчиков, средний возраст 7,0 лет) – дети ВРТ с условно нормативным течением онтогенеза;

2) СЗ Н – 81 человек (38 мальчиков, средний возраст 7,1 лет) – дети СЗ с условно нормативным течением онтогенеза;

3) ВРТ П – 28 человек (20 мальчиков, средний возраст 9,0 лет) – дети ВРТ с клинически подтвержденными вариантами дизонтогенеза;

4) СЗ П – 17 человек (13 мальчиков, средний возраст 9,2 лет) – дети СЗ с клинически подтвержденными вариантами дизонтогенеза.

Для оценки темперамента родителям предлагалось заполнить опросник структуры темперамента STQ-77 (авторы: В.М. Русалов, И.Н. Трофимова).

Опросник включает 77 вопросов и позволяет оценить 12 формально-динамических свойств темперамента в трех сферах деятельности: моторно-физической, социально-вербальной и интеллектуальной [Русалов, Трофимова, 2007]. Статистическая обработка данных проводилась с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Результаты

Из 12 свойств ФАТ для анализа были отобраны только те, по которым выявлены достоверные межгрупповые различия или устойчивые тенденции.

Сравнение групп нормативного развития (ВРТ Н и СЗ Н): выявлены достоверные различия по показателям физической выносливости ($p = 0,011$) и физического темпа ($p = 0,031$). В группе ВРТ Н данные показатели достоверно выше, чем в группе СЗ Н. При гендерном анализе у мальчиков группы ВРТ обнаружена тенденция к более высоким показателям импульсивности по сравнению с мальчиками группы СЗ ($p = 0,051$). У девочек группы ВРТ также выявлены достоверные различия с девочками группы СЗ по показателям физической выносливости ($p = 0,027$) и физического темпа ($p = 0,014$) в сторону повышения. Кроме того, внутри группы ВРТ Н обнаружены гендерные различия по шкале импульсивности, которые отсутствовали в группе СЗ Н.

Сравнение групп с нарушениями развития (ВРТ П и СЗ П): В целом между группами ВРТ П и СЗ П достоверных различий не обнаружено. Однако сохраняются специфические особенности внутри группы ВРТ П. У девочек данной группы выявлены различия по показателям физической выносливости ($p = 0,014$) и физического темпа ($p = 0,006$) по сравнению с девочками группы СЗ П. Между мальчиками групп патологии различий не зафиксировано. Внутригрупповой анализ показал: в группе ВРТ П у девочек наблюдается тенденция к увеличению физической выносливости ($p = 0,063$) и достоверно более высокий физический темп ($p = 0,007$). В группе СЗ П достоверных внутригрупповых различий не обнаружено.

Обсуждение результатов

Основные выявленные различия связаны с полом детей и касаются преимущественно физических показателей темперамента.

Нормативный онтогенез: у мальчиков ВРТ по сравнению с мальчиками СЗ отмечается повышенная импульсивность. У девочек ВРТ выявлены высокие показатели физической выносливости и темпа действий. Это свидетельствует о лучшей переносимости физических нагрузок и высокой скорости моторной активности. Нейропсихологическая интерпретация данных указывает

на гиперактивацию I (энергетического) и III (блока программирования, регуляции и контроля) функциональных блоков мозга по А.Р. Лурия. Девочки ВРТ демонстрируют более выраженные волевые качества и устойчивость к нагрузкам по сравнению с мальчиками той же группы.

Влияние патологии: при наличии клинически подтвержденных нарушений развития межгрупповые различия (ВРТ vs СЗ) становятся менее значимыми, что может указывать на нивелирующее влияние патологического фактора. Однако у девочек группы ВРТ П сохраняется профиль высокой физической выносливости и темпа.

Специфика реагирования: показатель импульсивности у мальчиков ВРТ, значимый в норме, утрачивает статистическую значимость при патологии. Это может указывать на усиление импульсивности у детей СЗ в условиях патологии, тогда как у детей ВРТ данный признак является базовой характеристикой. Дети СЗ демонстрируют более гармоничное развитие функций в норме, которое нарушается при патологии, приобретая черты, свойственные детям ВРТ (например, импульсивность у мальчиков).

Таким образом, можно предположить, что течение психической патологии у детей ВРТ отличается большей стабильностью и сохранностью основных личностных черт темперамента по сравнению с детьми СЗ.

Ограничения исследования: ограничением данного исследования является использование родительского опросника для диагностики ФАТ, что несет риск субъективного искажения оценки. Расширенные нейро- и патопсихологическое обследования с объективной регистрацией параметров позволили бы верифицировать данные и исключить фактор родительской тревожности.

Выводы

1. Анализ ФАТ обнаруживает достоверное отличие детей ВРТ от СЗ по показателям физической выносливости и темпа. Эти сферы отличают мальчиков ВРТ поведенческой реактивностью от мальчиков СЗ, а девочек ВРТ – скоростью выполнения физических действий и возможностью длительного поддержания активности.
2. Половые различия показателей ФАТ выявлены преимущественно у детей ВРТ. Основными особенностями половых различий детей ВРТ являются динамические и энергетические аспекты темперамента. У мальчиков доминируют эмоционально-динамические аспекты (импульсивность), тогда как у девочек – физически-моторные (выносливость, темп).
3. Наличие нервно-психической патологии у детей ВРТ сохраняют выявленные у здоровых детей ВРТ черты ФАТ как базовые, в то время как дети СЗ

(особенно мальчики) приобретают черты ФАТ детей ВРТ как патологические симптомы.

Ограничения исследования. Малое количество детей ВРТ и СЗ с нарушениями нервно-психического развития.

Перспектива исследования. Для уточнения изменений ФАТ при нервно-психической патологии у детей с разным типом онтогенеза требуется дальнейшее изучение клинического течения патологии у детей ВРТ в сопоставлении с аналогичными нарушениями у детей СЗ с учетом темпераментального профиля обеих групп.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Norrman E., Petzold M., Bergh C.* Wennerholm UB. School performance in singletons born after assisted reproductive technology // “Hum Reprod.”, No. 33 (10), 2018. PP. 1948–1959. DOI:10.1093/humrep/dey273
2. *Schmid J., Voegel C., Binz T., Ehlert U.* Successful assisted reproduction treatment and its psychological outcomes for parents and children: a systematic review and meta-analysis // “J Assist Reprod Genet.”, No. 42 (9), 2025. PP. 2817–2836. DOI: 10.1007/s10815-025-03572-9
3. *Trofimova I., Robbins T., Sulis W., Uher J.* Taxonomies of psychological individual differences: biological perspectives on millennia-long challenges Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci. 2018 Feb 26; No. 373 (1744): 20170152. doi: 10.1098/rstb.2017.0152
4. *Лангмейер Й., Крейчирова Д.* Возрастная психология (Langmeier J., Krejčířová D. Vývojová psychologie). 2-е изд. Прага: “Grada”, 2008, 368 с. ISBN: 978-80-247-1284-0
5. *Строгова С.Е., Зверева Н.В., Мартынова Д.С., Сергиенко А.А., Зверева М.В.* Показатели интеллекта и особенности «рисунка себя» у детей и подростков, зачатых с помощью вспомогательных репродуктивных технологий // «Вопросы психического здоровья детей и подростков», № 4, 2025. СС. 19–26.

REFERENCES

1. *Langmejer J., Krejchirova D.* Vozrastnaya psihologiya (Langmeier J., Krejčířová D. Vývojová psychologie). 2-e izd. Praga: Grada, 2008, 368p. ISBN: 978-80-247-1284-0
2. *Norrman E, Petzold M., Bergh C.* Wennerholm UB. School performance in singletons born after assisted reproductive technology // “Hum Reprod.”. V. 33 (10), 2018. PP. 1948–1959. doi:10.1093/humrep/dey273
3. *Schmid J., Voegel C., Binz T., Ehlert U.* Successful assisted reproduction treatment and its psychological outcomes for parents and children: a systematic review and meta-analysis // “J Assist Reprod Genet.”, No. 42 (9), 2025. PP. 2817–2836. DOI: 10.1007/s10815-025-03572-9
4. *Strogova S., Zvereva N., Martynova D., Sergienko A., Zvereva M.V.* Pokazateli intellekta i osobennosti “risunka sebyau” detej i podrostkov, zachatyh s pomoshch'yu vspomogatel'nyh reproduktivnyh tekhnologiy // “Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov”, No. 4, 2025. PP. 19–26.

5. *Trofimova I., Robbins T., Sulis W., Uher J.* Taxonomies of psychological individual differences: biological perspectives on millennia-long challenges Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci. 2018 Feb 26; 373(1744): 20170152. DOI: 10.1098/rstb.2017.0152

STUDIES OF MENTAL DEVELOPMENT OF CHILDREN 3-15 YEARS OLD CONCEIVED WITH THE HELP OF ASSISTED REPRODUCTIVE TECHNOLOGIES (IVF, ICSI) ON THE EXAMPLE OF A FUNCTIONAL ENSEMBLE OF TEMPERAMENT

N. Zvereva, A. Sergeenko, D. Martynova, S. Strogova, K. Surkova
Mental health research centre, Moscow

ABSTRACT

Background: The features of the functional ensemble of temperament (FAT) in children conceived with the help of assisted reproductive technologies (ART), especially in the presence of mental pathology, belong to a poorly studied area of psychology.
Objective: Comparative analysis of the PAT of children with ART and spontaneous conception (SZ) in conditionally normative and pathological mental development.
Methods: 209 children were examined, divided into 4 groups according to the type of conception (ART, SZ) and the state of mental health (norm, pathology). The STQ-77 temperament structure questionnaire was used. Statistical analysis was carried out using the Mann-Whitney U-test.
Results: Significant differences in the indicators of physical endurance and physical pace were revealed: in ART children they are higher than in children with SZ. In ART boys, there is a normal tendency to increased impulsivity. With pathology, intergroup differences are leveled, but ART girls retain high endurance and pace indicators as parameters of FAT.
Conclusions: ART children have a peculiarity of the FAT profile with the dominance of energy and dynamic aspects. With mental pathology, ART children demonstrate greater preservation of basic temperamental traits compared to children with SZ.
Keywords: ART, children, temperament, STQ-77, mental pathology, dysontogenesis.

УДК 159.9.07

К ВОПРОСУ О ФЕНОМЕНЕ АНТРОПОМОРФИЗАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: КВАЗИСУБЪЕКТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Е.В. Зиновьева, А.Ф. Филатова*, Я.С. Платонова, Е.А. Кузнецова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

**a.filatova@spbu.ru; as.filatova@yandex.ru*

АННОТАЦИЯ

Стремительное развитие информационных технологий и внедрение эмоционально компетентных ИИ в сферу человеческих отношений обуславливают необходимость изучения психологических аспектов взаимодействия пользователя с ИИ. Особый интерес в этом контексте вызывает феномен антропоморфизации – приписывания человеческих свойств техническому объекту. Целью нашего исследования является проверка предположения о том, что высший уровень антропоморфизации предполагает восприятие ИИ пользователем в качестве квазисубъекта отношений и наделение его такими субъектными свойствами, как автономия, самодетерминация, идентичность и эмпатия. Гипотеза проверялась посредством пилотажного эмпирического исследования с использованием метода фокус-группы. В группе приняли участие 9 молодых людей (8 девушек и 1 юноша). Контент-анализ ответов на вопросы полуструктурированного фокус-группового интервью позволил обнаружить в высказываниях участников эмпирические референты субъектных характеристик антропоморфизации ИИ и конкретизировать речевые маркеры приписывания ИИ автономии, самодетерминации, идентичности и эмпатии. Полученные данные в дальнейшем будут использованы в разработке авторского опросника.

Ключевые слова: антропоморфизация, искусственный интеллект, квазисубъектное измерение.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 25-28-02403 «Антропоморфизация во взаимодействии человека с ИИ: от инструмента к квазисубъекту отношений».

Актуальность исследования. На сегодняшний день антропоморфизм, то есть приписывание человеческих качеств неживым объектам и явлениям становится доминирующим принципом восприятия и конструирования современных систем искусственного интеллекта (ИИ).

Если ранее очеловечивание касалось преимущественно роботов и четко осознавалось людьми, как «игра в очеловечивание», то развитие генеративных моделей и больших языковых моделей (LLM) привело к особому «всплеску» феномена антропоморфизации, при котором ИИ воспринимается как субъект, с которым можно вступать в отношения. Можно говорить, о том, что современное поколение LLM превосходит людей в убедительности и эмпатичности текста, в достоверном подражании человеческой беседе – и все это без какой-либо подлинной эмпатии или социального понимания [8].

Исследования демонстрируют, что врожденная склонность человека к антропоморфизации объектов особенно ярко проявляется именно в отношении ИИ [7]. ИИ начинают описывать как «думающего», «чувствующего» или «сознающего» собеседника. Показано, что во время взаимодействия человека и ИИ люди могут легко применять социальные сценарии и ожидания, свойственные взаимодействию между людьми [6].

Авторы, описывающие особенности технического устройства ИИ, за счет которых происходит его антропоморфизация, отмечают несколько важных аспектов. Среди них, прежде всего, тот факт, что генеративные тексты, создаваемые нейросетями, активно используют антропоморфные метафоры [3]. Антропоморфный язык выступает не просто инструментом коммуникации, но инструментом гуманизации алгоритма. Метафоры «понимания», «осознания» и «переживания» создают иллюзию субъектности у генеративного агента, формируя у пользователя установку на восприятие ИИ как эпистемического субъекта, способного к производству нового знания, а не просто системы обработки множества данных.

Во-вторых, можно отметить особенности других искусственных и технических объектов, составляющих неотъемлемую часть нашей повседневной жизни и неизбежно подвергающихся антропоморфизации. Согласно имеющимся научным данным, в качестве таких объектов чаще всего выступают смартфон, персональный компьютер и личный автомобиль [2]. Кроме того, постоянно появляются новые устройства, призванные разнообразить и упростить быт человека: роботы, электронные игрушки, цифровые голосовые помощники, становящиеся частью системы «умный дом» и т.п. К ключевым характеристикам подобных технических объектов, способствующим их антропоморфизированному восприятию, относятся: 1) эксклюзивная представленность объекта в повседневной жизни человека, т.е. особенно высокая частота и постоянство взаимодействия с объектом; 2) динамичность объекта (его подвижность, а не статичность); 3) человекоподобный внешний вид; 4) зависимость устройства от питания (бензина, электроэнергии, интернет-трафика); 5)

сложность конструкции (техническая неосведомленность субъекта, для которого могут быть неясны принципы функционирования объекта, позволяет ему предположить наличие у объекта свободной воли); 6) способность антропоморфизируемого объекта вызывать как положительные, так и отрицательные эмоции [2; 5].

Зарубежные исследователи Dwivedi et al. предлагают различать два измерения антропоморфизма: 1) функциональный антропоморфизм, то есть способность ИИ имитировать человеческое решение проблем и логику и 2) интеракционный антропоморфизм как способность ИИ имитировать эмоциональную связь, тон и экспрессию [4]. При этом высокий уровень интеракционного антропоморфизма может компенсировать недостатки функционального (когнитивные ошибки, «галлюцинации» ИИ), заставляя пользователя прощать технические несовершенства из-за сформировавшейся эмоциональной привязанности. Также разрабатывается трехкомпонентная модель антропоморфизма ИИ:

1) эмоциональное измерение охватывает способность ИИ симулировать, распознавать и реагировать на человеческие эмоции, обнаруживать состояния счастья, печали, эмпатии; 2) личностное измерение отражает способность ИИ демонстрировать последовательные черты, напоминающие человеческую личность (дружелюбие, ассертивность);

3) социальное измерение – способность ИИ участвовать в человекоподобных социальных взаимодействиях, адаптируя поведение на основе эмоциональных сигналов. Отдельно выделяются такие антропоморфные черты, как способность к решению проблем (автономная работа над задачами), к осуществлению выборов и принятию решений, интенциональность (воспринимаемая способность действовать целенаправленно) и адаптивность [10].

Придание ИИ антропоморфных характеристик напрямую влияет на приписывание ему морального статуса как субъекта, способного совершать поступки (давать рекомендации пользователю), которые можно оценить с точки зрения морали; в отношении такого субъекта можно применять моральные ожидания [1].

Целью *нашего исследования* является рассмотрение еще одного измерения антропоморфизации – «квазисубъектного» а именно специфического уровня антропоморфизации, при котором пользователи могут воспринимать ИИ как «псевдо-субъекта», обладающего некоторыми субъектными характеристиками. Согласно *гипотезе исследования*, к субъектным качествам, которые приписывает ИИ пользователь, относятся самодетерминация, автономия, идентичность и эмпатия.

Самодетерминация, приписываемая ИИ, заключается в способности самостоятельно определять цели деятельности, руководствоваться собственными принципами и ценностями при принятии решений. Когда система демонстрирует последовательное поведение, направленное на достижение цели, пользователи могут интерпретировать это как внутреннее стремление, а не как исполнение инструкций разработчика.

Автономия. В контексте антропоморфизации пользователи нередко воспринимают автономность алгоритмических решений как проявление агентности – то есть волевого самостоятельного выбора, а не запрограммированной логики. Если параметру самодетерминации ИИ соответствует наделение его собственной системой целей, ценностей и принципов, которые служат внутренним источником ее поведения, то параметр автономии описывает способность самостоятельно принимать решения и совершать действия без внешнего контроля или вмешательства человека. Однако два этих аспекта могут быть трудно различимы в восприятии пользователей.

Идентичность. Стабильность и согласованность стиля ответа может создавать у пользователей ощущение идентичности, логическая преемственность – впечатление внутреннего мышления, а частое обращение пользователя к «своему ИИ» преобразовывает это в коммуникацию с как будто бы носителем своей уникальной персоны. Структура откликов ИИ формирует видимость субъекта.

Эмпатия. Приписывание ИИ эмпатии – наиболее изученное измерение антропоморфизации. Показано, что ответы, сгенерированные ИИ, часто воспринимаются пользователями как более эмпатичные, чем ответы людей, в профессиональную роль которых входит демонстрация эмпатии [9].

Таким образом, можно предположить, что, когда модель ИИ удерживает последовательность, возвращается к предыдущим темам, реагирует с учетом контекста, пользователи воспринимают ее как обладающую внутренней памятью, намерением, вниманием и уникальностью характера. Они начинают видеть в связности алгоритма признаки субъекта.

Метод и выборка исследования. С целью эмпирического уточнения предложенного квазисубъектного измерения антропоморфизации ИИ было проведено пилотажное исследование с использованием метода фокус-группы. В исследовании приняли участие 9 молодых людей, среди которых 8 девушек и 1 юноша.

Модерация группой осуществлялась с помощью полуструктурированного фокус-группового интервью, разработанного на основе теоретической модели квазисубъектного измерения антропоморфизации. Интервью включало в себя

четыре тематических блока вопросов, каждый из которых соответствовал одной из характеристик: *самодетерминация* (например вопрос: «Разделяет ли ИИ какие-то ценности?»), *автономия* («Как Вам кажется, чем руководствуется ИИ принимая решение, совершая выбор в пользу того или иного ответа?»), *идентичность* («Бывает ли, что Вы воспринимаете ИИ в какой-то определенной роли?») и *эмпатия* («Когда Вы общаетесь с ИИ, у Вас возникает ощущение, что Вас понимают?»). В рамках каждого блока респонденты актуализировали и рефлексировали собственный опыт взаимодействия с различными ИИ-моделями (ChatGPT, DeepSeek, GeminiAI и др.)

Продолжительность групповой дискуссии составила около 60 минут. Для обеспечения полноты анализа проводилась видеофиксация, что позволило в дальнейшем учитывать невербальные реакции участников (жесты, мимику, паузы) при интерпретации суждений. На основе видеозаписей была выполнена транскрибация аудиовизуального ряда в текстовый формат. Обработка эмпирических данных осуществлялась методом контент-анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе контент-анализа транскрибированных видеоматериалов фокус-группы были выделены эмпирические референты, конкретизирующие предложенные в рамках теоретической модели субъектные характеристики антропоморфизации ИИ. Так, респонденты связывали проявление эмпатии со стороны ИИ с использованием таких вербальных и невербальных маркеров, создающих у пользователей ощущение понимания и эмоциональной включенности, как фразы типа «я вас понимаю», попытки успокоить пользователя, предложение альтернативных решений проблемной ситуации, использование смайликов в ответах, нормализация переживаний («это нормально») и обращение по имени.

Признаками восприятия ИИ как автономного и самодетерминированного «псевдо-субъекта» выступали случаи, когда система отказывалась обсуждать определенные темы (устанавливала «собственные» границы); спонтанно выбирала форму обращения к пользователю, отличную от запрошенной; критиковала действия или решения пользователя; давала непрошеные советы; возвращалась к элементам предыдущих диалогов; формулировала собственное мнение по обсуждаемому вопросу; самостоятельно задавала фокус диалога, перехватывая инициативу у пользователя.

Респонденты также отмечали, что ощущение наличия у ИИ идентичности возникало в ситуациях, когда искусственный интеллект подстраивался под стиль и манеру общения пользователя (например: «зеркалил» лексику, пунктуацию, тон пользователя); принимал заданную пользователем роль (ученого,

преподавателя, психолога или друг) и последовательно удерживал ее на протяжении диалога либо самостоятельно начинал коммуникацию в рамках определенного стиля (например, «строгий преподаватель»).

Особый интерес представляют высказывания респондентов о персонификации различных ИИ в зависимости от их типа. Так, например, ChatGPT описывался как «подросток»: импульсивный, эмоциональный, иногда поверхностный, тогда как DeepSeek наделялся характеристиками «хорошего ученого»: спокойного, рассудительного, склонного к глубокому анализу. Респонденты также отмечали, что их собственный ИИ отличается от других, и выбор в пользу конкретного типа ИИ происходит на основе предпочитаемого стиля общения и характера ответов.

Поскольку вышеописанные феномены возникали чаще всего в ответ на неожиданные ответы ИИ и в тех редких случаях, когда он проявлял непредсказуемые «эмоциональные реакции» или неожиданно, вне контекста «высказывал свое мнение», можно предположить, что процесс антропоморфизации ИИ усиливается на фоне технических ошибок или т.н. «галлюцинаций» ИИ.

Выводы

Результаты исследования позволяют качественно описать феномен антропоморфизации ИИ, связанный с восприятием пользователем ИИ в качестве квазисубъекта отношений через приписывание ему субъектных качеств. Необходимо продолжить исследования в данной области с использованием качественной и количественной методологии. Перспективным направлением представляется разработка авторского методического инструментария, который позволит измерить уровень антропоморфизации ИИ, и изучить возможные ситуационные и личностные факторы антропоморфизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аганова А.В., Катерный И.В.* Моральный статус искусственного интеллекта: в поисках социологической перспективы // «Социологический журнал». Т. 31, № 1, 2025. СС. 92–109. DOI: https://doi.org/10.19181/socjour.2025.31.1.5. EDN: NRRIYS
2. *Мдивани М.О.* Взаимодействие индивида с антропогенной средой / М.О. Мдивани // «Социальные и гуманитарные науки: теория и практика», № 1 (2), 2018. СС. 535–547. EDN YROUZN.
3. *Остапенко С.В.* Антропоморфные метафоры как механизм гуманизации искусственного интеллекта в генеративных текстах // «Вопросы современной лингвистики», № 4, 2025. СС. 54–61. DOI: https://doi.org/10.18384/2949-5075-2025-4-54-61.
4. *Dwivedi Y., Kshetri N., Hughes L., Slade E., Jeyaraj A. et al*. “So What If ChatGPT Wrote It?” Multidisciplinary Perspectives on Opportunities, Challenges and Implications of Gen-

erative Conversational AI for Research, Practice and Policy // “International Journal of Information Management”. Vol. 71, 2023. P. 102642. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642.
5. *Festerling J. & Siraj I.* Anthropomorphizing Technology: A Conceptual Review of Anthropomorphism Research and How it Relates to Children's Engagements with Digital Voice Assistants // “Integrative psychological & behavioral science”. Vol. 56, No. 3, 2022. PP. 709–738. DOI: https://doi.org/10.1007/s12124-021-09668-y.
6. *Nass C. & Moon Y.* Machines and mindlessness: Social responses to computers // “Journal of Social Issues”. Vol. 56, No. 1, 2000. PP. 81–103.
7. *Novak T., Hoffman D.* Relationship journeys in the internet of things: a new framework for understanding interactions between consumers and smart objects // “Journal of the Academy of Marketing Science”. Vol. 47, No. 2, 2019. PP. 216–237.
8. *Peter S., Riemer K., & West J.* The benefits and dangers of anthropomorphic conversational agents // “Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”. Vol. 122, No. 22, 2025. P. e2415898122. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.-2415898122.
9. *Placani A.* Anthropomorphism in AI: hype and fallacy // “AI Ethics”. Vol. 4, 2024. PP. 691–698. DOI: https://doi.org/10.1007/s43681-024-00419-4.
10. *Xu Y., Chi C., Gursoy D. & Cai R.* Rethinking AI anthropomorphism: A holistic conceptualization and scale across AI systems and service contexts // “Technology in Society”. Vol. 85, 2026.

REFERENCES

1. *Aganova A. & Katerny* I. The moral status of artificial intelligence: In search of a sociological perspective. “Sociological Journal”, No. 3 (1), 2025. PP. 92–109. DOI: https://doi.org/10.19181/socjour.2025.31.1.5. EDN: NRRIYS.
2. *Mdivani M.* Interaction of the individual with the anthropogenic environment // “Social Sciences and Humanities: Theory and Practice”, No.1 (2), 2018. PP. 535–547. EDN: YROUZN.
3. *Ostapenko S.* Anthropomorphic metaphors as a mechanism for the humanization of artificial intelligence in generative texts // “Issues of Modern Linguistics”, No. (4), 2025. PP. 54–61. DOI: https://doi.org/10.18384/2949-5075-2025-4-54-61.
4. *Dwivedi Y., Kshetri N., Hughes L., Slade E., Jeyaraj A., et al.* “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy // “International Journal of Information Management”, No. 71, 2023. P. 102642. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642.
5. *Festerling J. & Siraj I.* Anthropomorphizing technology: A conceptual review of anthropomorphism research and how it relates to children's engagements with digital voice assistants // “Integrative Psychological & Behavioral Science”, No. 56 (3), 2022. PP. 709–738. DOI: https://doi.org/10.1007/s12124-021-09668-y.
6. *Nass C., & Moon Y.* Machines and mindlessness: Social responses to computers // “Journal of Social Issues”, No. 56 (1), 2000. PP. 81–103.
7. *Novak T., & Hoffman D.* Relationship journeys in the Internet of Things: A new framework for understanding interactions between consumers and smart objects // “Journal of the Academy of Marketing Science”, No. 47 (2), 2019. PP. 216–237.
8. *Peter S., Riemer K., & West J.* The benefits and dangers of anthropomorphic conversational agents // “Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, No. 122 (22), 2025. e2415898122. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.2415898122.

9. *Placani A.* Anthropomorphism in AI: Hype and fallacy // “AI Ethics”, No. 4, 2024. PP. 691–698. DOI: https://doi.org/10.1007/s43681-024-00419-4.
10. *Xu Y., ChiC., Gursoy D., & Cai R.* Rethinking AI anthropomorphism: A holistic conceptualization and scale across AI systems and service contexts // “Technology in Society”, No. 85, 2026.

ON THE PHENOMENON OF ANTHROPOMORPHIZATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: QUASI-SUBJECTIVE MEASUREMENT

E. Zinovyeva, A. Filatova, Ya. Platonova, E. Kuznetsova
St. Petersburg State University

ABSTRACT

The rapid development of information technology and the introduction of emotionally competent AI in the field of human relations necessitate the study of the psychological aspects of user interaction with AI. Of particular interest in this context is the phenomenon of anthropomorphization, the attribution of human properties to a technical object. The purpose of our study is to test the assumption that the highest level of anthropomorphization presupposes the user's perception of AI as a quasi-subject of relationships and endowing it with such subjective properties as autonomy, self-determination, identity and empathy. The hypothesis was tested through an experimental pilot study using the focus group method. The group consisted of 9 young people (8 young women and 1 young man). The content analysis of the answers to the questions of the semi-structured focus group interview made it possible to detect empirical referents of the subjective characteristics of AI anthropomorphization in the statements of the participants and to specify the speech markers attributing AI to autonomy, self-determination, identity and empathy. The data obtained will be further used in the development of the author's questionnaire.

Keywords: anthropomorphization, artificial intelligence, quasi-subjective dimension.

УДК 159.923.

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГОВ С УЧЕТОМ СЛОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ

А.В. Капцов, Г.А. Мишакова

Московский городской педагогический университет Самарский филиал (СФ МГПУ), Центр развития образования городского округа Самара (МБОУ ОДПО ЦРО)
avkaptsov@mail.ru, galami@list.ru

АННОТАЦИЯ

Факторы становления субъектности педагогов (n = 53; M = 47,4; Sd = 38,2; 96,2% женщины) г.о. Самары исследовались в четвертом квартале 2025 года на базе МБОУ ОДПО ЦРО. Эмпирически проверена внутренняя согласованность показателей методики ООС-СВ3 А.В. Капцова, В.И. Панова, Г.А. Мишаковой, учитывающей сложность педагогической задачи и соответственно последующего решения. Обнаружены статистически значимые взаимосвязи параметров саморегуляции (по методике «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой) с регулярностью/привлекательностью личностного и когнитивного уровней универсальных учебных действий. Используемая кластеризация (метод k-средних) позволила выделить педагогов кластера 1 с оптимальными (с = 0,30-0,69), кластера 2 с низкими (с = 0,00-0,29) и кластера 3 с высокими показателями целостности (с = 0,70-1,0). В статье описаны предикторы становления субъектности педагогов оптимального типа целостности.

Ключевые слова: экопсихологический подход, субъектность, показатель целостности, сложность педагогической задачи.

Продолжая традиции «исследования по экологичности поведения человека в условиях возрастания антропогенной нагрузки на природную, образовательную и пространственную составляющие окружающей среды» [7, с. 7], особое значение имеют факторы становления субъектности участников образовательного взаимодействия, и прежде всего педагогов. «Когнитивное, личностное, коммуникативное развитие и экологичность поведения человека в указанных экопсихологических взаимодействиях зависят от его способности выполнять активную (субъектную, квазисубъектную) и/или подчиняющуюся (объектную, квазиобъектную) функцию. Но и окружающая среда в системе отношений «индивид-среда» тоже может проявлять по отношению к человеку

не только объектную (подчиняясь воздействиям со стороны человека), но и субъектную (квазисубъектную) функцию» [7, с. 11]. Специфика субъект-средовых взаимодействий раскрывается в работах В.И. Панова [7, с. 10], Е.И. Колесниковой [6, с. 76], И.В. Плаксиной [6, с. 188], Р.И. Суннатовой [6, с. 165], Э.В. Лидской [7, с. 19], М.В. Селезневой [6, с. 350] и др. Обеспечение эффективного взаимодействия субъектов образовательных отношений возможно «через систему качественной подготовки специалистов на личностном и инструментальном уровнях» [1, с. 122] и создания безопасной развивающей среды. «Становление субъектности рассматривается <…> в онтологическом континууме «субъект спонтанной активности – субъект продуктивного действия», когда индивид, чтобы стать субъектом продуктивного действия, должен пройти в своем развитии следующие этапы» [6, с. 9]: «мотивированный индивид», «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер» и «творец» с помощью определенных видов активности на соответствующем уровне универсальных учебных действий (далее УУД).

Цель исследования: определение факторной структуры становления субъектности педагогов.

Факторы становления субъектности педагогов (n = 53; M = 47,4; Sd = 38,2; 96,2% женщины) г.о. Самары исследовались в четвертом квартале 2025 года на базе МБОУ ОДПО ЦРО.

Методика исследования: основным эмпирическим инструментом выступил опросник ОСС-СВ3 А.В. Капцова, В.И. Панова, Г.А. Мишаковой [3, с. 15], учитывающий сложность учебной задачи и соответственно последующего решения [3, с. 5] и методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (далее ССП). Факторная структура УУД стадий становления субъектности (далее ССС) педагогов исследовалась с помощью кластеризации (метод k-средних) по типу целостности [5, с. 96], где кластер 1 представлен респондентами с оптимальными (с = 0,30-0,69), кластер 2 – с низкими (с = 0,00-0,29) и кластер 3 – с высокими показателями целостности (с = 0,70-1,0).

Внутренняя согласованность методики ОСС-СВ3 определена непараметрическим корреляционным анализом тау-Кендалла в пакете STATISTICA 10.0, в статье приводятся только значимые корреляции τ при $p < 0,05$.

Изложение основных результатов исследования

Наличие большого числа значимых взаимосвязей показателей регулярности и привлекательности ССС указывает на внутреннюю согласованность методики ОСС-СВ3. При этом привлекательность каждой стадий становления субъектности коррелирует с регулярностью внешней регуляторной активности на коммуникативном уровне УУД стадии «критик», что подчеркивает

роль педагогической рефлексии в процессе развития профессиональных компетенций [2, с. 11]. Регулярность каждой стадии становления субъектности взаимосвязана с привлекательностью перцептивной активности на когнитивном уровне УУД, где внимание к деталям и чуткость к обратной связи от других участников образовательных отношений, оптимизирует использование экопсихологических ресурсов в педагогическом процессе [4, с. 9] (Таб. 1).

Таблица 1. Внутренняя согласованность параметров регулярности (рег.) и привлекательности (пр.) опросника ОСС-СВ3 (коэффициент корреляции Кендалла τ при p < 0,05).

Показатели	**Мо, пр.**	**Н, пр.**	**П, пр.**	**У, пр.**	**К, пр.**	**М, пр.**	**Т, пр.**
«Мотивированный индивид» (Мо), рег.	0,56	0,24		0,20		0,33	0,34
«Наблюдатель», (Н), рег	0,37	0,34		0,29		0,30	0,36
«Подмастерье», (П), рег.		0,25	0,38				
«Ученик», (У), рег.	0,29	0,20	0,20	0,33			0,29
«Критик» (К), рег.	0,41	0,30	0,34	0,32	0,30	0,35	0,25
«Мастер» (М), рег.	0,39	0,29		0,26		0,35	0,36
«Творец» (Т), рег.	0,45	0,28		0,26		0,33	0,46

Регулярность перцептивной активности на когнитивном уровне УУД взаимосвязана с планированием (τ = 0,21), программированием (τ = 0,25) и оценивание результатов по методике ССП В.И. Моросановой и регулярность на личностном уровне УУД поисковой (τ = 0,22) и мотивационной (τ = 0,22) активности с оцениванием результатов. Привлекательность поисковой активности коррелирует с оцениванием результатов (τ = 0,72), а привлекательность перцептивной (τ = 0,21) и мотивационной активности (τ = 0,20) с гибкостью. Полученные результаты определяют взаимосвязи параметров саморегуляции и стадий становления субъектности на личностном и когнитивном уровнях УУД.

Кластеризация испытуемых по типу целостности позволила изучить факторы регулярности универсальных учебных действий ССС: кластер 1 представлен респондентами с оптимальными показателями целостности (n = 28), кластер 2 – с низкими (n = 7) и кластер 3 – с высокими (n = 18). У педагогов кластера 1 (40% выборки), характеризующихся наличием внутренних связей между стадиями становления субъектности, в качестве предикторов выступают регулярность поисковой (F1 = 0,75), учебной (F1 = 0,75) и внутренней

регуляторной (F1 = 0,87) активности. Тесная взаимосвязь личностного, коммуникативного и регуляторного уровней УУД респондентов помогает успешно справляться с решением образовательных задач и организацией взаимодействия в реальной образовательной среде с опорой на внутреннюю мотивацию, регулярное повышение квалификации и профессиональное выполнение педагогической деятельности. Фактор 2 (F2) представлен статистически незначимыми показателями, однако обнаруженное сочетание личностного, когнитивного, коммуникативного и регуляторного уровней УУД обеспечивает субъектную позицию специалиста, возможно процесс педагогической деятельности личностно более значим результата.

По типу целостности привлекательности стадий становления субъектности педагоги разделились на кластеры: кластер 1 оптимальных показателей (n = 20), кластер 2 – низких (n = 9) и кластер 3 – высоких (n = 24). Результаты факторного анализа привлекательности УУД испытуемых кластера 1, характеризующихся наличием внутренних связей между стадиями становления субъектности, представлен в Табл. 2.

Таблица 2. Факторная структура привлекательности (пр.) УУД педагогов кластера 1 (n = 20).

Стадии	Фактор 1 (F1)	Фактор 2 (F2)	Фактор 3 (F3)
Мотивированный индивид, пр.		-0,81	
Наблюдатель, пр.	0,81		
Ученик, пр.	0,77		
Мастер, пр.			-0,90
Творец, пр.		0,85	
Общ. дисперсия	2,05	2,05	1,28
Доля дисперсии	0,29	0,29	0,18

Привлекательность перцептивной и учебной активности на когнитивном и коммуникативном уровнях УУД (соответственно) выступает предиктором (F1) субъектной позиции педагога. Фактор 2 отражает взаимосвязи на личностном уровне универсальных учебных действия стадий становления субъектности работников системы образования: в качестве предиктора выступает низкий уровень привлекательности поисковой активности и высокий уровень мотивационной активности, что требует дополнительного изучения. Предиктором становления

субъектности (F3) выступает низкий уровень внутренней регуляторной активности, который, вероятно, связан с перфекционизмом, стремлением к повышению собственного профессионального мастерства и наличием педагогической рефлексии у респондентов. Факторизация решения учебных задач, нарастающей сложности, по выделенным параметрам (регулярность и привлекательность УУД) для педагогов оптимальных показателей целостности позволила описать становление субъектности и ее успешную реализацию в профессиональной (образовательной и воспитательной) деятельности. Учитывая разнонаправленность влияния факторов, их вклад представлен в диапазоне значений от 0,75 для регулярности УУД на стадии «мотивированный индивид» и «ученик» до привлекательности – 0,90 на стадии «мастер».

Выводы

1. Учет сложности педагогической задачи и соответствующего решения, используемого в опроснике ОСС-СВ3 А.В. Капцова, В.И. Панова, Г.А. Мишаковой, позволяет исследовать стадии становления субъектности работников системы образования.
2. Обнаружены статистически значимые взаимосвязи параметров саморегуляции и стадий становления субъектности на личностном и когнитивном уровне УУД.
3. Предикторами регулярности универсальных учебных действий педагогов оптимального типа целостности выступают регулярность поисковой, учебной и внутренней регуляторной активности.
4. В качестве предикторов привлекательности педагогов оптимального типа целостности выступают 3 группы факторов, связывающих личностные, перцептивные, коммуникативные и регуляторный уровни универсальных учебных действий стадий становления субъектности.
5. Сложность учебной задачи определяет сформированность профессионально значимых качеств педагога, необходимых для ее решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Капцов А.В., Мишакова Г.А.* Связность стадий становления субъектности в процессе профессиональной деятельности педагогов // «Научно-педагогическое обозрение», № 2 (60), 2025. СС. 116–126. DOI 10.23951/2307-6127-2025-2-116-126. EDN WWLMXV. URL.: https://rospsy.ru/sites/default/files/202-3%202024.pdf. (дата обращения 17.03.2026).
2. *Мишакова Г.А.* Взаимосвязь регулярности, привлекательности универсальных учебных действий стадий становления субъектности и личностных характеристик педагогов // «Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология», № 1 (37), 2025. СС. 3–14. EDN: JEHAEY.

3. *Мишакова Г.А.* Становление субъектности педагога в идиографическом методе исследования // «Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология», № 2 (38), 2025. СС. 3–18. EDN AQWZRX.
4. *Мишакова Г.А., Капцов А.В.* Факторная структура становления субъектности педагогов различных показателей регулярности и привлекательности универсальных учебных действий // «Вестник Калужского университета. Сер. 1. Психологические науки. Педагогические науки». Т. 8, № 3 (28), 2025. СС. 5–11. DOI 10.54072/26586568_2025-_8_3_5. EDN NQCTAL.
5. *Панов В.И., Капцов А.В.* Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // «Психологическая наука и образование». Т. 26, № 4, 2021. СС. 91–103. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2021260408 (дата обращения 04.03.2026).
6. Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. М.: Психологический институт РАО; СПб.: «Нестор-история», 2022, 399с.
7. Экологичность поведения: человек и окружающая среда: коллективная монография/ Е.С. Александрова, Э.В. Лидская, О.Г. Лопухова [и др.]; под общей ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Панова. 2-е изд. М.: Изд-во Московского Университета, 2025, 183с. EDN: IHBPJW

REFERENCES

1. *Kaptsov A., Mishakova G.* Svyaznost' stadij stanovleniya subektnosti v processe professional'noj deyatel'nosti pedagogov [The coherence of the stages of formation of subjectivity in the process of professional activity of teachers]. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie [Scientific and pedagogical review] 2025. No. 2 (60). PP. 116–126. DOI 10.23951/2307-6127-2025-2-116-126. EDN WWLMXV. URL: HTTPS://rospsy.ru/sites/default/files/f0ilesd0%BA%202-3%202024.PDF. (ACCESS:17.03.2026). (INRUSS.).
2. *Mishakova G.* Vzaimosvyaz' regulyarnosti, privlekatel'nosti universal'nyh uchebnyh dejstvij stadijstanovleniya sub”ektnosti i lichnostnyh harakteristik pedagogov [The relationship between regularity, attractiveness of universal educational activities, stages of development of subjectivity and personal characteristics of teachers] // *“*Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya Psikhologiya” [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology], No. 1 (37), 2025. PP. 3–14. EDN: JEHAEY (In Russ.).
3. *Mishakova G.* Stanovlenie sub'ektnosti pedagoga v idiograficheskom metode issledovaniya [Formation of the teacher's subjectivity in the idiographic research method] // “Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya Psihologiya” [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology series], No. 2 (38), 2025. PP. 3–18. EDN AQWZRX (InRuss.).
4. *Mishakova G., Kaptsov A.* Faktornaya struktura stanovleniya sub´ektnosti pedagogov razlichnyh pokazatelej regulyarnosti i privlekatel'nosti universal'nyh uchebnyh dejstvij [Factor structure of the formation of subjectivity of teachers of various indicators of regularity and attractiveness of universal educational activities] // “Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Ser. 1. Psihologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki” [Kaluga University Bulletin. Series 1. Psychological Sciences. Pedagogical Sciences]. Vol. 8, No. 3 (28), 2025. PP. 5–11. DOI 10.54072/26586568_2025_8_3_5. EDN NQCTAL.
5. *Panov V., Kaptsov A.* Struktura stadij stanovleniya sub'ektnosti obuchayushchihsya: svyaznost', celostnost', formalizaciya [The structure of the stages of formation of subjectivity of

students: coherence, integrity, formalization] // “Psihologicheska nauka i obrazovanie” [Psychological science and education]. Vol. 26, No. 4, 2021. PP. 91–103. Available at:https://doi.org/10.17759/pse.2021260408 (accessed: 04.03.2026) (InRuss.).

6. *Panov V.* (Ed.). Stanovlenie sub´ektnosti: ot ekopsikhologicheskoi modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam: Kollektivnaya monografiya. [Formation of subjectivity: from the ecopsychological model to psychodidactic technologies: collective monograph / edited by V.I. Panov]. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences; St. Petersburg: “Nestor-Istoriya Publ.”, 2022, 399p. (In Russ.).
7. Ekologichnost' povedeniya: chelovek i okruzhayushchayasreda: kollektivnayamonografiya / E.S. Aleksandrova, E.V. Lidskaya, O.G. Lopuhova [i dr.]; pod obshchej red. YU.P. Zinchenko, V.I. Panova. [Ecological behavior: man and the environment: collective monograph / E.S. Alexandrova, E.V. Lidskaya, O.G. Lopukhova [et al.]; under the general editorship of Yu.P. Zinchenko, V.I. Panov]. Moscow: Publishing House of Moscow University, 2025, 183p. EDN: IHBPJW (In Russ.).

FACTOR STRUCTURE OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF THE STAGES OF FORMATION OF TEACHERS' SUBJECTIVITY, TAKING INTO ACCOUNT THE COMPLEXITY OF THE PEDAGOGICAL TASK

A. Kaptsov, G. Mishakova
Moscow City University, Samara Branch (Samara Branch of MCU)
Education Development Center of the Samara Urban District

ABSTRACT

The factors of the formation of teachers' subjecthood (n = 53; M = 47.4; Sd = 38.2; 96.2% women) in Samara were studied in the fourth quarter of 2025 on the basis of MBOU ODPO CRO. The internal consistency of the indicators of the OOS-SV3 methodology by A.V. Kaptsov, V.I. Panov, and G.A. Mishakova has been empirically verified, taking into account the complexity of the pedagogical task and, accordingly, the subsequent solution. Statistically significant correlations of self-regulation parameters were found (according to the method of “Self-regulation style of behavior” by V.I. Morosanova) with the regularity/ attractiveness of the personal and cognitive levels of universal learning activities. The clustering used (the k-means method) made it possible to identify teachers from cluster 1 with optimal (c = 0.30-0.69), cluster 2 with low (c = 0.00-0.29) and cluster 3 with high integrity (c = 0.70-1.0). The article describes the predictors of the formation of teachers' subjecthood of the optimal type of integrity.

Keywords: ecopsychological approach, subjecthood, indicator of integrity, complexity of the pedagogical task.

УДК 519.96

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ КОНФЛИКТНОСТИ В СРЕДЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И.М. Исрафилова, С.А. Котова,

ФГБОУ ВО Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
11111@mail.ru, sa-kotova@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена эмпирическому изучению проявления межличностных конфликтов в младшем школьном возрасте. В работе подробно рассматриваются теоретические аспекты конфликта, его определения в социально-психологической науке, а также актуальность изучения конфликтности в младшем школьном возрасте в контексте требований ФГОС НОО РФ. Представлены результаты исследования особенностей конфликтного поведения младших школьников, проведенного на базе общеобразовательной школы. Исследованием было выявлено значительное количество детей с выраженной агрессивностью, тревожностью и сниженной самооценкой.

Ключевые слова: конфликт, младшие школьники, межличностные отношения, диагностика конфликтного поведения.

Актуальность. Современная система образования ставит перед школой задачу не только передавать знания, но и формировать у учащихся навыки конструктивного общения и мирного разрешения конфликтов. В соответствии с положениями ЮНЕСКО, школа должна создавать условия для развития у детей коммуникативных компетенций, что включает в себя обучение навыкам конструктивного взаимодействия и разрешения спорных ситуаций. Однако в младшем школьном возрасте дети только начинают осваивать социальные нормы, учатся выражать свои эмоции и решать возникающие разногласия, их отличает слабая саморегуляция и самоконтроль. В этот период конфликты неизбежны и часто приобретают эмоционально насыщенный, хотя и кратковременный характер [1, 2, 4, 5, 8].

В настоящее время конфликт рассматривается как сложное социальное явление и неизбежный спутник социальных отношений. О.Ю. Никитина определяет конфликт как форму социального взаимодействия между двумя или более субъектами (субъекты могут быть представлены индивидом/груп-

пой/самим собой – в случае внутреннего конфликта), возникающий по причине несовпадения желаний, интересов, ценностей или восприятия [6]. В ходе конфликтов проявляются и разрешаются противоречия, возникающие между людьми, группами, социальными общностями. В.Я. Зедгенидзе [2] говорит о том, что общие интересы и притязания могут стать основанием для прочной и стабильной дружбы, а могут привести к возникновению непрекращающихся стычек, противоречий, конфликтов и враждебности в отношениях. Степень вовлеченности личности в развитие конфликта Т.С. Тихонова соотносит с понятием «конфликтность» [9]. Е.П. Ильин подчеркивал, что конфликтность отражает совокупность эмоциональных свойств, включающую вспыльчивость, обидчивость и мстительность [3].

Конфликтность является естественным, хотя и нежелательным, атрибутом межличностных отношений, особенно в детском возрасте. Младшие школьники, находясь на этапе активного формирования социальных навыков и личностных качеств, нередко испытывают трудности в разрешении возникающих противоречий [4, 5]. Неумение конструктивно выходить из конфликтных ситуаций может приводить к нарушениям адаптации, снижению самооценки, ухудшению успеваемости и формированию негативных поведенческих моделей. С.А. Котова подчеркивает необходимость формировать конфликтологическую компетентность у обучающихся на ступени начальной школы [5]. Несмотря на активные научные исследования у школьных психологов сохраняется потребность на практические разработки в данной области.

Гипотеза исследования. Младший школьный возраст отличается повышенной конфликтностью в отношении сверстников, частыми проявлениями вербальной и физической агрессии и требует целенаправленной профилактической работы по формированию конструктивных поведенческих реакций.

Основной *целью данного исследования* является выявление особенностей конфликтного поведения младших школьников, определение его причин в данной возрастной группе. Изучение данного феномена в младшем школьном возрасте имеет важное значение для построения эффективной системы воспитания и обучения [1; 7].

Основные задачи, поставленные в процессе исследования:

- выявить основные причины возникновения конфликтов у младших школьников;
- определить типичные формы конфликтного поведения, характерные для данной возрастной группы.

Описание выборки. Исследование проводилось в 2023–2025гг. на базе общеобразовательной школы № 251 г. Бухары и охватывало младшие классы (2

класс «А» – экспериментальная группа (29 чел.) и 2 класс «Б» – контрольная группа (29 человек), итого 58 человек. Возраст участников 8 лет.

Методы исследования: анализ и обобщение научной литературы; сравнительный анализ подходов к профилактике конфликтов; диагностика детей.

Для решения поставленных задач по выявлению уровня конфликтности младших школьников нами были подобраны диагностические *методики исследования*, соответствующие индивидуальным и возрастным особенностям обучающихся: сокращенный вариант проективного теста Рене Жиля; тест «Рука» Вагнера; методика «Неоконченные предложения». Выбор проективных методов для проведения исследования определялся низкой осознанностью и трудностями вербализации младшими школьниками своих действий и поступков.

Первым этапом исследования являлась диагностика учащихся по фрагменту методики Р. Жиля. Для выбора социальной позиции в межличностных отношениях младшим школьникам демонстрировалась картина «Драка». Полученные результаты представлены на Рис. 1 и в Табл. 1.

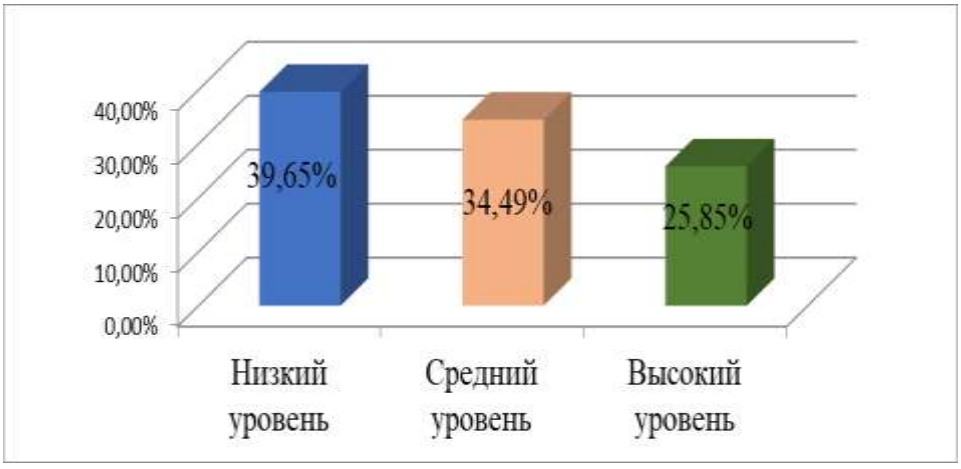


Рисунок 1. Результаты диагностики по методике Р. Жиля в %.

Результат показал, что у исследуемых младших школьников доминирует низкий уровень самочувствия (39,65% выборки). На среднем уровне 34,5%, а высокий уровень показали 25,85% детей. Наблюдается преобладание низкого уровня межличностных отношений. Этот уровень указывает на значительные непонимания между взрослым и ребенком.

Таблица 1. Результаты диагностики по методике Р. Жиля, в %.

Уровни межличностных отношений	Уровни сформированности отношений	ЭГ (n=29 чел.)	КГ (n=29 чел.)	Среднее по двум группам
Итого (средние значения)	Низкий уровень	41,38	37,93	39,65
	Средний уровень	34,5	34,5	34,5
	Высокий уровень	24,1	27,6	25,85

Наблюдается общая тенденция к преобладанию низкого уровня межличностных отношений. Это может указывать на определенные проблемы взаимодействия детей с окружающими. Но при этом наблюдается гораздо меньше позитивных оценок в отношении с отцом, бабушкой и дедушкой.

Рассмотрим результаты исследования теста «Рука» Вагнера, направленного на изучение уровня личностной агрессивности (Рис. 2).

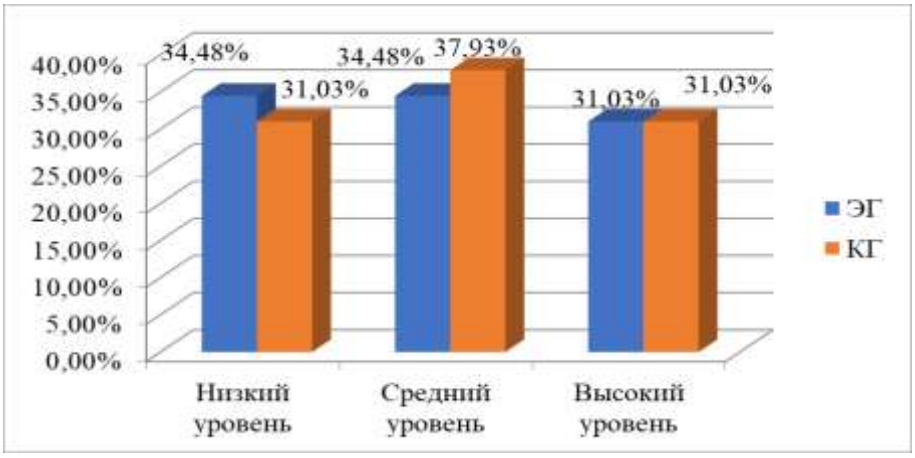


Рисунок 2. Результаты диагностики по методике «Рука» Вагнера, в %.

У 31% младших школьников по данному тесту был диагностирован высокий уровень личностной агрессивности, который проявлялся в склонности к открытому агрессивному поведению, стремлению обидеть кого-либо. Средний уровень личностной агрессивности был диагностирован у 36% младших школьников. Эти дети склонны к выбору стратегии приспособления, проявляют большую гибкость в общении. Низкий уровень личностной агрессивности диагностирован у 32% испытуемых. Эти дети доброжелательны в обще-

нии и взаимодействии, не склонны к проявлению агрессивных эмоций. Статистически значимых различий по результатам теста между экспериментальной и контрольной группами не выявлено.

Рассмотрим результаты методики «Неоконченные предложения», которые представлены в Табл. 2 и на Рис. 3.

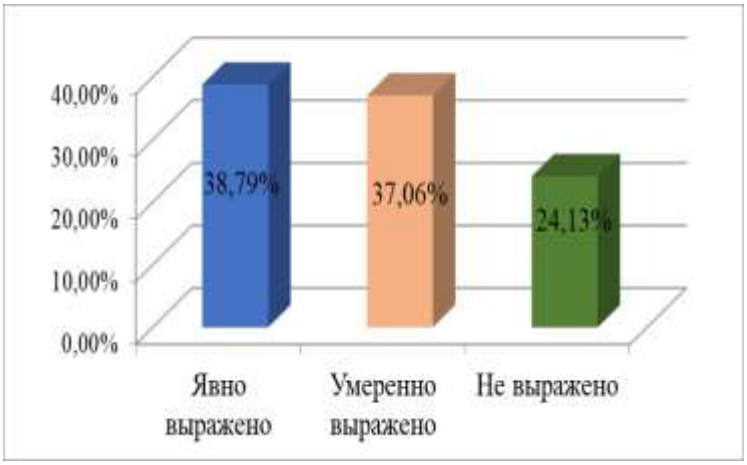


Рисунок 3. Результаты диагностики по методике «Неоконченные предложения», в %.

Дети характеризуются повышенным уровнем тревожности, агрессивного поведения и низкой самооценки. У детей особенно выражены признаки низкой самооценки.

Таблица 2. Результаты диагностики по методике «Неоконченные предложения», %.

Шкалы	**Явно выражено**			**Умеренно выражено**			**Не выражено**		
	ЭГ	КГ	Всего	ЭГ	КГ	Всего	ЭГ	КГ	Всего
Признаки тревожности	37,93	41,37	**39,95**	48,27	37,93	**43,1**	13,79	20,68	**17,23**
Признаки агрессивного поведения	34,48	34,48	**34,48**	44,82	37,93	**41,37**	20,68	27,58	**24,13**
Признаки низкой самооценки	51,72	44,82	**48,27**	24,13	27,58	**25,85**	24,13	27,58	**25,85**
Среднее значение неблагополучия	41,4	40,2	**40,9**	39,1	34,48	**36,8**	19,5	25,28	**22,4**
Признаки конструктивного поведения	34,48	31,03	**32,75**	34,48	41,37	**37,92**	31,03	27,58	**29,3**

Как видно из Табл. 2 ярко выражены признаки неблагополучия у 40,9% выборки младших школьников, средне выражены – у 36,8% и практически не выражены лишь у 22,4%.

Результаты

В ЭГ наблюдается достаточно высокий уровень тревожности. Большинство детей проявляют умеренные (48,27%) или явно выраженные (37,93%) признаки тревожности. Лишь небольшая часть группы (13,79%) не демонстрирует признаков тревожности. В КГ также отмечается заметный уровень тревожности. Распределение схоже с ЭГ: 41,37% – с явно выраженными, 37,93% – с умеренными признаками тревожности. Доля детей без признаков тревожности составляет чуть больше, чем в ЭГ (20,68%).

Обсуждение результатов

Обе группы демонстрируют выраженную тревожность, однако в экспериментальной группе этот показатель немного выше. Треть исследуемых детей демонстрирует явно выраженные (34,48%) и умеренные (34,48%) признаки конструктивного поведения. В КГ большая часть детей проявляет умеренные признаки конструктивного поведения (41,37%). В обеих группах наблюдается недостаточно высокий уровень конструктивного поведения. Статистически значимых различий между группами не выявлено.

Итак, рассмотрев полученные результаты, можно сделать следующие **общие выводы**

1. Большинству младших школьников присущ низкий уровень развития межличностных отношений. Он преобладает во всей выборке по большинству шкал. Это указывает на трудности в установлении и поддержании позитивных отношений с окружающими, что требует проведения коррекционной работы, направленной на развитие этих навыков, а также формирования позитивного отношения к учителю, сверстникам и членам семьи.
2. В результате диагностического этапа исследования выявлены характерные особенности конфликтности детей младшего школьного возраста:
    - трудности в установлении и поддержании дружеских отношений (60%);
    - стремление быть в центре внимания (63,78%);
    - эгоцентризм, стремление к лидерству (58,62%);
    - личностная агрессивность (31%);
    - тревожность (48,27%);
    - низкая самооценка (51,72%).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в целом исследуемые группы характеризуются значительным числом детей с повышенным уровнем конфликтности. Результаты диагностики указывают на наличие значительных проблем в сфере межличностных отношений и эмоционального благополучия у младших школьников в обеих группах. Особенно остро стоят вопросы агрессивности, тревожности и низкой самооценки. Выявленные проблемы подчеркивают необходимость психологической коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками начиная с 1 класса.

В данной статье было рассмотрено понятие конфликт и в качестве примера приведено исследование уровня конфликтности младших школьников в МБОУ СОШ № 251 г. Бухары. Исследования позволило нам составить пакет методик по изучению уровня конфликтности младших школьников и апробировать его на практике. Данные методики позволили проанализировать конфликтность младших школьников. Полученные в ходе исследования данные подтверждают актуальность проблемы конфликтогенности младших школьников и необходимость разработки и внедрения эффективных психолого-педагогических методов по повышению самооценки, снижению тревожности и агрессивности, а также развитию конструктивных стратегий поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акишева А.К., Кашенова А.Т.* Методы разрешения конфликтных ситуаций среди учащихся начальной школы // НИР/S&R, № 2 (6), 2021. [Эл. ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-razresheniya-konfliktnyh-situatsiy-sredi-uchaschihsya-na-chalnoy-shkoly (дата обращения: 15.03.2026).
2. *Зедгенидзе В.Я.* Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников. М.: «Айрис–пресс», 2009, 112с.
3. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. СПб.: «Питер», 2001, 752с.
4. *Ильинова М.В.* Детские конфликты: причины, последствия и пути разрешения // «Вестник науки», №9 (78), 2024. [Эл. ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/detskie-konflikty-prichiny-posledstviya-i-puti-razresheniya (дата обращения: 15.03.2026).
5. *Котова С.А., Максим В.И.* Детская конфликтологическая компетентность: онтогенез и развитие, теория и практика // «Вестник практической психологии образования», № 2 (35). М., 2013. СС.34-46.
6. *Никитина О.Ю., Румянцева О.А.* Анализ конфликтного поведения у учащихся младшего школьного возраста // Материалы XV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2023. [Эл. ресурс] URL: https://scienceforum.ru/2023/article/2018034971”>https://scienceforum.ru/2023/article/2018034971 (дата обращения: 15.03.2026).
7. *Рухтина В.А.* Формирование конструктивных способов разрешения конфликтов у младших школьников // «Молодой ученый», № 3 (606), 2026. СС. 464–469.
8. *Смирнова К.И.* Теоретические аспекты предупреждения конфликтного поведения у младших школьников // «Молодой ученый», № 24 (523), 2024. СС. 203–205.

9. *Тихонова Т.С.* Экспериментальное исследование проблемы работы педагога по разрешению конфликтных ситуаций в коллективе младших школьников во внеурочное время // «Universum: психология и образование», № 1 (91), 2022. [Эл. ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-problemy-raboty-pedagoga-po-razresheniyu-konfliktnyh-situatsiy-v-kollektive-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 15.03.2026).

REFERENCES

1. *Akisheva A. & Kashenova A.* Methods for resolving conflict situations among primary school students. NIR/S&R, No. 2 (6), 2021. [El. resource]. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-razresheniya-konfliktnyh-situatsiy-sredi-uchaschihsya-nachalnoy-shkoly (accessed: March 15, 2026).
2. *Zedgenidze V.* Prevention and Resolution of Conflicts among Preschool Children. Moscow: “Iris-Press”, 2009,112p.
3. *Ilyin E.* Emotions and Feelings. St. Petersburg: “Piter”, 2001, 752p.
4. *Ilyinova M.* (2024). Children's conflicts: Causes, consequences, and ways of resolution. Bulletin of Science, 9 (78). [El. resource]. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/detskie-konflikty-prichiny-posledstviya-i-puti-razresheniya (accessed: March 15, 2026).
5. *Kotova S. & Maksim V.* Children's conflictological competence: Ontogenesis and development, theory and practice // “Bulletin of Practical Psychology of Education”, No. 2 (35), 2013. PP. 34–46.
6. *Nikitina O. & Rumyantseva O.* Analysis of conflict behavior among primary school-age students. In Proceedings of the XV International Student Scientific Conference “Student Scientific Forum”, 2023. [El. resource]. Available at: https://scienceforum.ru/2023/article/2018034971 (accessed: March 15, 2026).
7. *Rukhtina V.* Formation of constructive conflict resolution strategies among primary school students // “Young Scientist”, No. 3 (606), 2026. PP. 464–469.
8. *Smirnova K.* Theoretical aspects of preventing conflict behavior among primary school students // “Young Scientist”, No. 24 (523), 2024. PP. 203–205.
9. *Tikhonova T.* An experimental study of the problem of teachers' work on resolving conflict situations within groups of primary school students during extracurricular activities. “Universum: Psychology and Education”. Vol. 1 (91), 2022. [El. resource]. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-problemy-raboty-pedagoga-po-razresheniyu-konfliktnyh-situatsiy-v-kollektive-mladshih-shkolnikov (accessed: March 15, 2026).

RESEARCH OF CONFLICT MANIFESTATIONS IN THE ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

I. Israfilova, S. Kotova
Herzen State Pedagogical University of Russia

ABSTRACT

The article is devoted to the empirical study of the manifestation of interpersonal conflicts in primary school age. The work examines in detail the theoretical aspects of conflict, its definition in socio-psychological science, as well as the relevance of studying conflict in primary

school age in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard for Primary General Education of the Russian Federation. The results of a study of the features of conflict behavior in primary school age, conducted on the basis of a secondary school, are presented. The study revealed a significant number of children with pronounced aggression, anxiety, and low self-esteem.
Keywords: conflict, junior schoolchildren, interpersonal relations, and diagnostics of conflict behavior.

УДК 159.9

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК ПРЕДИКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЙ Z И Y

С.О. Кулова, И.А. Новикова

Российский университет Дружбы Народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия.
sgegueva@mail.ru

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена изучению особенностей жизнестойкости и копинг-стратегий как предикторов удовлетворенности жизнью у представителей поколений Z и Y. Оценивается прогностический потенциал жизнестойкости совместно с актуальным спектром копинг-стратегий у миллениалов и центениалов. В ходе исследования установлено отсутствие значимых различий выраженности удовлетворенности жизнью, всех компонентов жизнестойкости и всех исследуемых копинг-стратегий между представителями поколений Z и Y. Результаты регрессионного анализа демонстрируют, что общими предикторами удовлетворенности жизнью являются вовлеченность, контроль, принятие риска, юмор, использование эмоциональной социальной поддержки и подавление конкурирующей деятельности. В то же время существуют различия в соотношении удовлетворенности жизнью с жизнестойкостью и копинг-стратегиями у представителей поколений Z и Y.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, субъективное благополучие, жизнестойкость, совладающее поведение, копинг-стратегии, предикторы.

Введение

Счастье остается наиболее универсальной целью человеческого существования. Впрочем, для современной психологии философских категорий недостаточно. Феномен счастья с трудом поддается прямому измерению, поэтому исследователям требуется надежный операциональный аналог. оптимальным измеримым аналогом выступает удовлетворенность жизнью. Опираясь на актуальное прочтение концепции Э. Динера [5, 1], мы определяем данный параметр как когнитивную составляющую субъективного благополучия. При этом индивид самостоятельно формулирует критерии успешности и проводит рефлексивную оценку собственного бытия. Позитивное восприятие

жизни жестко детерминируется способностью субъекта выдерживать давление среды. Успешное преодоление кризисов без отказа от намеченных целей повышает общую удовлетворенность.

Концепт жизнестойкости (“hardiness”), предложенный С. Мадди, представляет собой комплекс установок, минимизирующих психоэмоциональное напряжение в стрессогенных условиях. Внутренняя структура феномена включает три измерения. Вовлеченность обеспечивает поиск смысла в происходящем. Контроль обуславливает уверенность субъекта в возможности влиять на результат. Принятие риска стимулирует готовность извлекать развивающий потенциал из любого опыта.

Копинг-стратегии в подходе Р. Лазаруса и С. Фолкман, получившем развитие в новейших трудах [3, 4], это когнитивные и или поведенческие усилия, направленные на преодоление стрессовой ситуации. Именно поэтому в рамках данной традиции выделяют проблемно-фокусированный и эмоционально-фокусированный копинг.

При этом научных работ, сфокусированных на прямом сравнении миллениалов и зумеров сквозь призму совладающего поведения, пока нет. Устранение данного пробела и составляет цель представленного исследования – поиск специфических черт жизнестойкости, а также защитных механизмов, выступающих составляющими удовлетворенности жизнью у поколений Y и Z. Выстраивая логику поиска, мы опирались на несколько гипотез. Во-первых, предполагается, что принятие риска, контроль и вовлеченность играют роль универсальных опор для обеих возрастных когорт. Во-вторых, такие тактики, как активное совладание, планирование, юмор и позитивное переформулирование, должны коррелировать с благополучием со знаком плюс. Напротив, поведенческий уход от проблемы в комплексе с чрезмерной концентрацией на эмоциях будут иметь негативный вес. Наконец, третья гипотеза постулирует наличие сложной диалектики сходств и отличий между исследуемыми группами - как в абсолютных значениях психологических переменных, так и в особенностях их взаимосвязей.

Материал и методы

Сбор первичных данных реализовывался посредством дистанционного анкетирования на протяжении 2025г. Респонденты – 211 москвичей, чей возраст варьировался от 18 до 42 лет (где среднее значение M составило 25,2 при стандартном отклонении SD=6,5). Чтобы корректно провести дифференциацию между возрастными стратами, была задействована социологическая типологиz, предложенная В.В. Радаевым. В результате были сформированы две

полярные выборки. Первую группу, поколение Z, составили 135 юношей и девушек (54 и 81 соответственно) в диапазоне 18–24 лет (M=20,9; SD=2). Совершенно иной профиль демонстрирует поколение Y, представленное 76 респондентами 25–42 лет (M=32,7; SD=4,4; 30 мужчин и 46 женщин). Очевидно, что зрелый социальный контекст кардинально отличается от студенческой рутины зумеров, в результате чего внутренние ресурсы могут мобилизоваться по совершенно иным сценариям.

Для диагностики использовались три методики. Удовлетворенность жизнью оценивалась шкалой Э. Динера в адаптации Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева (5 утверждений, 7-балльная шкала). Жизнестойкость измерялась тестом С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой (45 утверждений, шкалы вовлеченность, контроль, принятие риска). Копинг-стратегии фиксировались опросником COPE К. Карвера, М. Шейера, Дж. Вейнтрауба в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина (60 утверждений, 15 шкал ситуационных и диспозиционных копинг-стратегий).

Статистическая обработка проведена в RStudio и Microsoft Excel. Критерий Шапиро-Уилка показал заметные отклонения распределений ряда переменных от нормального, поэтому для межгрупповых сопоставлений применялся U-критерий Манна-Уитни, а для анализа связей – коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Предикторы выявлялись методом множественной линейной регрессии. Ее применимость предварительно подтверждена: нормальность распределения остатков ($W=0,994$, $p>0,05$), гомогенность дисперсии по тесту Бройша-Пагана ($BP=19,059$, $p>0,05$), отсутствие выраженной мультиколлинеарности ($VIF < 5$).

Результаты исследования

На первом этапе рассчитаны описательные статистики и выполнено сравнение групп. В целом по выборке удовлетворенность жизнью находится на умеренном уровне (M=19,9; SD=5,9). Аналогичная картина в обеих когортах: для поколения Y получено M=20,1 при SD=5,8, для поколения Z – M=19,9 при SD=5,9. Компоненты жизнестойкости также лежат в интервале умеренных значений: вовлеченность M=36,1, контроль M=28,3, принятие риска M=15,7. По результатам применения U-критерия Манна-Уитни было выявлено отсутствие значимых различий между поколениями Y и Z по удовлетворенности жизнью ($U=5013$, $p=0,784$), а также по всем компонентам жизнестойкости и по всем 15 копинг-стратегиям ($p>0,05$) – и в той, и в другой группе типичные способы совладания – позитивное переформулирование, концентрация на

эмоциях, использование социальной поддержки, активное совладание, принятие и планирование.

Далее, к анализу показателей выбранных групп был применен расчет коэффициентов ранговой корреляции Ч. Спирмена. Если рассматривать общую выборку без разделения на возрастные страты, можно наблюдать достаточно ясную картину. Оценка респондентами своей жизни позитивно и статистически значимо (при $p \leq 0{,}01$) связана со всеми тремя составляющими жизнестойкости. Из этого следует, что развитые вовлеченность ($r=0{,}403$), принятие риска ($r=0{,}300$) и контроль ($r=0{,}539$) синхронно поддерживают ощущение благополучия.

Характерно то, что они дополняются реальным совладающим поведением: обнаруживаются прямые связи с планированием, юмором, активным совладанием, использованием как эмоциональной, так и инструментальной поддержек, а также с позитивным переформулированием и подавлением конкурирующей деятельности. Напротив, тактика поведенческого ухода от проблемы демонстрирует отрицательную корреляцию ($r=-0{,}224$) – это закономерно, поскольку систематическое избегание трудностей неизбежно снижает общую удовлетворенность.

Специфика связей становится очевидной при раздельном анализе двух изучаемых групп. Характерно то, что у представителей поколения Y параметр «вовлеченность» теряет свою статистическую значимость ($r=0{,}076$). Иными словами, для миллениалов простая включенность в повседневные процессы сама по себе не выступает гарантом субъективного благополучия. Зато критически важным фактором становится контроль, чья связь с удовлетворенностью жизнью в этой группе оказывается существенно плотнее ($r=0{,}719$, $p \leq 0{,}001$), чем в усредненных показателях. Если же обратиться к результатам поколения Z, вырисовывается иная структура – центениалы опираются на все компоненты жизнестойкости одновременно. При этом важно подчеркнуть, что коммуникативные тактики, в частности, поиск эмоциональной ($r=0{,}141$) или инструментальной ($r=0{,}156$) социальной поддержки, не демонстрируют здесь математически достоверной связи с качеством жизни. Как представляется, для молодых людей сам факт обращения за помощью к окружению не является однозначным предиктором ощущения счастья.

Вычленение специфических детерминант потребовало использования множественной линейной регрессии – для всего массива испытуемых построенная модель продемонстрировала высокую прогностическую ценность ($F=14{,}250$, $p<0{,}001$), описывая 55,8% изменчивости целевого признака. Раз-

дельный анализ возрастных страт выявил еще более плотную структуру связей. В группе миллениалов комплекс психологических переменных детерминирует 62,4% дисперсии ($F=7,560$, $p<0,001$). Результаты центениалов оказались сопоставимо высокими – уравнение регрессии покрывает 58,3% изменчивости ($F=10,860$, $p<0,001$). Принципиально важным итогом расчетов стало отсутствие самостоятельного прогностического вклада демографических параметров: ни биологический пол, ни сам факт принадлежности к определенной когорте не сработали как независимые предикторы. То есть, межпоколенческие барьеры в восприятии благополучия пролегают не в плоскости формального года рождения – разница определяется исключительно той уникальной совокупностью психологических факторов и защитных механизмов, которую субъекты выстраивают для совладания с жизненными вызовами.

На уровне всей выборки в качестве общих положительных предикторов выделены вовлеченность, контроль, принятие риска, юмор, использование эмоциональной социальной поддержки и подавление конкурирующей деятельности. При анализе специфики групп картина разделяется: для поколения Y значимыми предикторами являются контроль и использование эмоциональной социальной поддержки, а поведенческий уход от проблемы выступает отрицательным фактором, а у поколения Z значимость сохраняют все три компонента жизнестойкости (дополнительно в модель входят юмор и подавление конкурирующей деятельности как положительные предикторы).

Выводы

Отсутствие межпоколенческих различий в средних значениях можно интерпретировать через общий событийный фон для обеих групп исследуемых: и миллениалы, и центениалы существуют в сходных социальных, политических и экономических условиях, а значит, сталкиваются с похожими типами неопределенности и давления среды. Пандемия COVID-19, экономическая нестабильность и ощущение непредсказуемости современного мира выступают здесь как общие рамочные факторы. В результате формируются близкие оценки собственной жизни, а также схожие базовые способы проживания трудных ситуаций, даже если внутренние механизмы предикторов дальше расходятся.

Полученная специфика предикторов органично ложится на известные данные о ценностях изучаемых групп. Тот факт, что для миллениалов значимым предиктором из всей структуры жизнестойкости оказался только контроль, подтверждает их острую потребность в автономности и независимости. Неудивительно, что поведенческий уход от проблемы выступает для старшей группы жестким отрицательным предиктором – отказ от борьбы напрямую

конфликтует с их культурой достижений, заставляя человека воспринимать собственную жизнь как неудавшуюся. Эмоциональная поддержка при этом сохраняет статус позитивного ресурса, подтверждая значимость доверительных отношений. А вот отсутствие связи с вовлеченностью позволяет предположить, что тут мы сталкиваемся с феноменом профессионального выгорания. Свойственный миллениалам перфекционизм зачастую превращает глубокую погруженность в деятельность из источника счастья в причину тяжелого эмоционального истощения.

У поколения Z (центениалов) структура предикторов иная, чем у поколения Y. Для более высокой удовлетворенности жизнью им (Z) важна выраженность всех трех компонентов жизнестойкости: значимо ощущение включенности, самостоятельного выбора жизненного пути и готовности получать разнообразный опыт, извлекая из него компетенции. Заметную роль играет юмор как ресурс, причем у центениалов он выполняет несколько функций: помогает быстро обмениваться смыслом в сверхдинамичном информационном ритме, поддерживает границу свой–чужой и дает возможность оказывать поддержку без излишней откровенности и вторжения в личное пространство. Подавление конкурирующей деятельности, оказавшееся предиктором, соотносится со стремлением к быстрому и результативному достижению целей; временное ограничение отвлекающих стимулов облегчает концентрацию. При этом социальная поддержка не вошла в значимые факторы. Вероятное объяснение связано с тем, что часть коммуникации у центениалов смещена в онлайн-среду, где чаще переживаются изолированность и одиночество, а поддержка в сети нередко не совпадает с ожиданиями и потому не дает ожидаемого эффекта.

Заключение

Итоги исследования в целом частично подтверждают выдвинутые гипотезы. На уровне общих закономерностей показано, что жизнестойкость и эффективные копинг-стратегии действительно связаны с субъективным благополучием и могут выступать его предикторами. Однако далее становится принципиально важным различие структур предикторов в когортах Y и Z, что указывает на роль глубинных ценностных различий. Для миллениалов наибольший вклад в удовлетворенность жизнью вносят контроль, избегание поведенческого ухода от проблемы и эмоциональная социальная поддержка. Для центениалов базис благополучия формируется иначе: значимыми выступают все компоненты жизнестойкости, а из копинг-стратегий выделяются юмор и способность подавлять конкурирующую деятельность, то есть удерживать фокус на цели, снижая влияние отвлекающих стимулов.

Стоит, однако, отметить, что текущие выводы имеют жесткие лимиты экстраполяции. Эмпирический массив сформирован исключительно за счет московских респондентов. Опрошенная группа отличается специфически высоким образовательным статусом. Подобная социально-демографическая гомогенность требует обязательной валидизации зафиксированных закономерностей. Последующие научные изыскания должны охватить гетерогенные страты населения и расширить географию сбора первичных данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лебедева А.А., Леонтьев Д.А.* Современные подходы к изучению качества жизни: от объективных контекстов к субъективным // «Социальная психология и общество». Т. 13, № 4, 2022. СС. 142–162.
2. *Ненашева М.В.* Феномен жизнестойкости по С. Мадди в контексте глобальных вызовов современности // «Вестник САФУ. Философия». Т. 22, № 5, 2022. СС. 69–77.
3. *Рассказова Е.И.* Возможности диспозиционной и ситуативной оценки копинг-стратегий (по Лазарусу и Фолкман) // «Экспериментальная психология». Т. 15, № 1, 2022. СС. 204–219.
4. *Biggs A., Brough P., Drummond S.* Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory // The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice (2nd ed.). “Wiley”, 2021. СС. 349–366.
5. *Diener E., Lucas R.E., Oishi S.* Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction // Oxford Handbook of Positive Psychology (3rd Edition). “Oxford University Press”, 2022. PP. 255–265.

REFERENCES

1. *Lebedeva A. & Leontiev D*. Modern Approaches to the Study of Quality of Life: From Objective Contexts to Subjective Ones // “Social Psychology and Society”. Vol. 13, No. 4, 2022. PP. 142–162.
2. *Nenasheva M*. The Phenomenon of Hardiness According to S. Maddi in the Context of Global Challenges of the Modern World // “Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Philosophy”. Vol. 22, No. 5, 2022. PP. 69–77.
3. *Rasskazova E.* Possibilities of Dispositional and Situational Assessment of Coping Strategies (According to Lazarus and Folkman) // “Experimental Psychology”. Vol. 15, No. 1, 2022. PP. 204–219.
4. *Biggs A., Brough P. & Drummond S.* Lazarus and Folkman’s Psychological Stress and Coping Theory / In “The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice”, 2nd ed. “Wiley”, 2021. PP. 349–366.
5. *Diener E., Lucas R. & Oishi S*. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction / In “The Oxford Handbook of Positive Psychology”, 3-rd ed. “Oxford University Press”, 2022. PP. 255–265.

HARDINESS AND COPING STRATEGIES AS PREDICTORS OF LIFE SATISFACTION AMONG REPRESENTATIVES OF Z AND Y GENERATIONS

S. Kulova, I. Novikova
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

ABSTRACT

The article examines hardiness and coping strategies as predictors of life satisfaction among representatives of Generations Z and Y. It assesses the predictive potential of hardiness in conjunction with the current repertoire of coping strategies in millennials and centennials. The study found no significant differences between Generations Z and Y in the level of life satisfaction, in all components of hardiness, or in all coping strategies assessed. Correlational analysis identified a set of associations between life satisfaction and the expression of hardiness components and coping strategies, both in the total sample and separately within Generations Z and Y. Regression results indicate that shared predictors of life satisfaction include the hardiness components of commitment, control, and risk acceptance, as well as coping strategies such as humor, the use of emotional social support, and suppression of competing activities. At the same time, differences were observed in the pattern of relationships between life satisfaction, hardiness, and coping strategies across Generations Z and Y.

Keywords: life satisfaction, subjective well-being, hardiness, coping behavior, coping strategies, predictors.

УДК: 159.9.07

ПРОБЛЕМНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНОСТРАННЫХ ВУЗАХ

Е.Б. Лактионова, В.В. Хороших, Ю.С. Пежемская

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, РФ
laktionovae@herzen.spb.ru, vkhoroshikh@gmail.com, pjshome@mail.ru

АННОТАЦИЯ

Китайские студенты активно включены в процессы образовательной миграции, занимая лидирующие позиции среди иностранных студентов, обучающихся в зарубежных вузах. Интенсивность переживания проблем, сопровождающих процесс академической миграции, выступает важным индикатором динамики процесса адаптации, учитываемым при планировании и оценке эффективности работы по адаптации иностранных студентов, формировании психологически безопасной среды образовательного учреждения. В исследовании, посвященном изучению проблемных переживаний китайских студентов с учетом половой дифференциации и уровня получаемого образования приняло участие 80 студентов (39 юношей и 41 девушка). В результате применения модифицированного варианта методики Л.А. Регуш и др. «Психологические проблемы молодежи» было установлено, что наибольшую проблемную озабоченность студенты проявляют в отношении таких областей жизни как административные сложности, связанные с оформлением документов, Интернет-среда, будущее и безопасность. Юноши демонстрируют более высокую чувствительность к психологическим проблемам социокультурной адаптации ($p \leq 0,05$). Студенты бакалавриата демонстрируют более высокий уровень общей проблемной озабоченности ($p \leq 0,05$) и выраженности проблемных переживаний в отношении таких сфер как здоровье ($p \leq 0,05$), применение цифровых технологий и погруженность в Интернет ($p \leq 0,01$), будущее ($p \leq 0,05$).
Финансирование: Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект № 109-ВГ).

Ключевые слова: проблемные переживания, психологические проблемы, китайские студенты, высшие учебные заведения, адаптация.

Среди основных тенденций развития высшего образования современные исследователи выделяют глобализацию, интернационализацию образования,

что отражается на росте академической мобильности и способствует увеличению количества студентов, предпочитающих получать образование в зарубежных вузах [3].

Китайские студенты занимают лидирующие позиции по числу образовательных мигрантов в целом ряде стран, включая США, Южную Корею, Японию, Германию, Беларусь и Россию [2]. Среди факторов, стимулирующих активность граждан КНР к получению образования за рубежом, эксперты выделяют: высокий уровень конкуренции среди абитуриентов в Китае, высокую конкурентоспособность специалистов с зарубежным дипломом на рынке труда, рейтинг и научную репутацию выбираемого для получения образования зарубежного университета, влияние родителей, географическую близость, миграционную политику принимающей стороны и др. [2].

Существующие межгосударственные соглашения в сфере образования между Россией и Китаем способствуют увеличению притока китайских студентов в российские вузы, что определяет актуальность работы по сопровождению процесса адаптации китайских студентов, формированию психологически безопасной образовательной среды для администрации и преподавателей российских вузов. Эффективность данной работы в значительной степени определяется качеством и полнотой данных о тех проблемах, с которыми сталкиваются китайские студенты в процессе обучения за рубежом, что подкрепляет актуальность изучения проблемных переживаний китайских студентов.

В последнее время можно отметить рост интереса к феномену переживания в психологических исследованиях. В целом ряде работ представлен исторический анализ роли категории «переживание» в психологической науке, проводится сравнительный анализ различных определений данного феномена, анализируется его структура, свойства, функции, изучаются отдельные виды переживаний, разрабатывается диагностический инструментарий, направленный на оценку выраженности переживаний [4, 7].

Проблемные переживания рассматриваются в работах Л.А. Регуш, Е.В. Алексеевой, О.Р. Веретиной, А.В. Орловой, Ю.С. Пежемской как эмоциональные состояния различной интенсивности, возникающие по отношению к психологическим проблемам (осознаваемым человеком противоречиям, воспринимаемым в качестве факторов, усложняющих жизнь, и сопровождающихся стремлением к разрешению данных противоречий, поиском новых способов разрешения сложных жизненных ситуаций) [5, 6].

Поступление в вуз сопровождается рядом проблем, связанных с вопросами социально-психологической, академической адаптации, часть которых (например, установление межличностных отношений с одногруппниками,

ориентация в особенностях организации обучения в вузе) являются инвариантными для всех студентов. Для иностранных студентов эти проблемы дополняются задачами социокультурной адаптации, связанными с необходимостью активно использовать иностранный язык в процессе коммуникации, легализовать свое пребывание в иностранном государстве, адаптироваться к новым климатогеографическим условиям, решить вопросы обустройства быта. Интенсивность переживания проблем, сопровождающих процесс академической миграции, выступает важным индикатором динамики процесса академической, социокультурной и психологической адаптации к обучению в зарубежном вузе.

Изучение проблемных переживаний китайских студентов в сравнении с российскими студентами, реализованное Е.Н. Ундуск, Н.Л. Сомовой, Ю. Цзян показало б*о*льшую интенсивность выраженности переживаний психологических проблем у китайских студентов, в том числе в отношении таких сфер как обучение в вузе, будущее, отношения с родителями, а также наличие отрицательной взаимосвязи общей проблемной нагруженности и субъективного благополучия у студентов из КНР [7]. Отмечая большую выраженность симптомов кризиса, тревожности, снижение субъективного благополучия у китайских студентов, обучающихся за рубежом К.В. Барцева, Би Синлун, Я.С. Самарина, М.В. Лиханов, Е.Л. Солдатова не выявили значимых различий в ностальгических переживаниях у китайских студентов с учетом условий образовательной миграции [1]. В то же время, реализованные на выборках китайских студентов исследования, не учитывают роль уровня получаемого образования, а также ряд специфических проблем (языковой барьер, административные сложности, связанные с оформлением документов, необходимых для пребывания в стране обучения и проч.), с которыми сталкиваются студенты в процессе образовательной миграции как факторов, опосредующих проблемные переживания китайских студентов.

В исследовании, реализованном с целью изучения выраженности проблемных переживаний и их специфики в зависимости от половой дифференциации и уровня получаемого высшего образования у китайских студентов, обучающихся в российских вузах, приняло участие 80 человек. Средний возраст участников составил 25,0 лет. Среди участников исследования – 41 женщина и 39 мужчин; 23 человека обучаются в бакалавриате, 36 являются студентами магистратуры, 21 – проходят обучение в аспирантуре.

Для изучения проблемных переживаний китайских студентов в исследовании была использована модифицированная версия методики Л.А. Регуш и др. «Психологические проблемы молодежи», дополненная с учетом перечня

специфических трудностей и проблем, обозначенных китайскими студентами в результате предварительного анкетного опроса. В ходе исследования студентам предлагалось заполнить методику на китайском языке, оценив по 5 балльной шкале степень согласия с утверждениями. Обработка результатов осуществлялась с применением U-критерия Манна Уитни и H-критерия Краскела-Уоллиса.

В таблице представлены среднегрупповые значения, стандартные отклонения по всей выборке и для групп, выделенных с учетом уровня получаемого образования.

Согласно полученным в ходе исследования данным для студентов, принявших участие в исследовании характерен умеренно повышенный уровень проблемной нагруженности. Наибольшую проблемную озабоченность китайские студенты, обучающиеся в российских вузах, выражают в отношении проблем, связанных с административными сложностями (M=3,12), применением цифровых технологий и погруженностью в Интернет (M=3,02), будущим (M=3,01) и безопасностью (M=2,88).

Таблица. Среднегрупповые значения, стандартные отклонения, уровень значимости различий проблемных переживаний китайских студентов.

Показатель	**Вся выборка**		**Студенты бакалавриата**		**Студенты магистратуры**		**Аспиранты**	
	M	Δ	M	δ	M	δ	M	δ
Проблемы, связанные с социокультурной адаптацией	2,55	0,84	2,88	0,95	2,39	0,75	2,48	0,81
Проблемы общения	2,65	1,00	2,83	1,16	2,57	0,88	2,59	1,02
Проблемы академической адаптации	2,68	1,01	2,71	1,13	2,72	0,83	2,58	1,19
Проблемы, связанные с административными сложностями	3,12	0,98	3,20	1,05	2,97	0,88	3,23	1,08
Проблемы, связанные со здоровьем	2,61	0,97	3,08*	0,92	2,31*	0,80	2,62*	1,13
Проблемы, связанные с безопасностью	2,88	0,89	3,30**	0,77	2,53**	0,79	3,0**	0,97
Проблемы, связанные с применением ЦТ и Интернет	3,02	1,06	3,68**	1,06	2,73**	0,85	2,78**	1,11

Показатель	Вся выборка		Студенты бакалавриата		Студенты магистратуры		Аспиранты	
	M	Δ	M	δ	M	δ	M	δ
Проблемы, связанные с будущим	3,01	0,92	3,45*	0,87	2,81*	0,85	2,88*	0,96
Общий индекс проблемной озабоченности	2,75	0,75	3,11*	0,76	2,56*	0,61	2,69*	0,85

Примечание: **p ≤ 0,01; *p ≤ 0,05.

Участники исследования отмечают повышенный уровень переживаний в отношении ситуаций, связанных с оформлением документов, необходимых для пребывания на территории РФ, обеспокоены проявлениями признаков интернет-зависимого поведения, связанных с увеличением времени, посвящаемого общению в Интернет и компьютерным играм, а также опытом кибербуллинга, выражают беспокойство в связи со сложностями использования онлайн сервисов вследствие языкового барьера. Переживания в отношении будущего затрагивают широкий спектр отношений субъекта с социальной средой и связаны с неопределенностью в отношении будущего трудоустройства, боязни не оправдать ожиданий родителей, опасениями, связанными с экономическими и политическими кризисами. Китайские студенты проявляют беспокойство в отношении собственной безопасности, переживают из-за возможной уязвимости вследствие мошеннических действий и отмечают общий недостаток информации о мерах, которые можно предпринять для повышения своей экономической, физической и психологической безопасности в ситуации обучения в иностранном вузе.

Наименьшую проблемную озабоченность респонденты проявляют в отношении социокультурной адаптации, здоровья, общения и академической адаптации, что косвенно может отражать результаты реализуемой в вузах работе по психологической и академической адаптации иностранных обучающихся. Однако данное предположение нуждается в дополнительном изучении.

Между юношами и девушками выявлено достоверно значимое различие только по показателю «Проблемы, связанные с социокультурной адаптацией» (M юноши=2,76, M девушки=2,36, p≤0,05). Юноши отмечают более высокий уровень обеспокоенности вопросами интеграции в новую социальную и культурную среду, отмечают сложности, связанные с освоением новых социокультурных норм, демонстрируя более высокую чувствительность к данному аспекту адаптации.

Анализ проблемной озабоченности, проявляемой китайскими студентами, с учетом уровня получаемого образования показал, что студенты бакалавриата демонстрируют достоверно более высокий уровень выраженности проблемных переживаний в отношении таких сфер как здоровье, применение цифровых технологий и погруженность в Интернет, будущее, а также общего уровня проблемной озабоченности в сравнении со студентами магистратуры и аспирантуры. Данный результат может быть обусловлен большей напряженностью адаптационных ресурсов на фоне меньшей длительности пребывания в другой стране и более юным возрастом обучающихся данной группы. Студенты магистратуры и аспирантуры зачастую продолжают обучение в вузах той страны, в которой было получено образование на уровне бакалавриата, что позволяет им легче ориентироваться в различных ситуациях, связанных с межличностным общением, обучением, решением административных и организационных вопросов, опираясь на выработанные ранее копинг-стратегии. Студенты, обучающиеся в магистратуре демонстрируют достоверно более низкий уровень переживаний в отношении проблем, связанных с безопасностью по сравнению со студентами бакалавриата и аспирантуры.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- китайские студенты, обучающиеся в российских вузах, демонстрируют умеренно повышенный уровень проблемных переживаний: наибольшую проблемную озабоченность студенты проявляют в отношении таких областей жизни как административные сложности, связанные с оформлением документов, применение цифровых технологий и погруженность в Интернет-среду, будущее и безопасность;
- уровень образования и половая дифференциация являются факторами, опосредующими специфику проблемных переживаний у китайских студентов, причем уровень получаемого образования оказывает большее влияние на специфику проблемных переживаний, опосредуя большее число достоверных различий;
- юноши демонстрируют более высокую чувствительность к психологическим проблемам социокультурной адаптации;
- студенты бакалавриата демонстрируют более высокий уровень общей проблемной озабоченности и выраженности проблемных переживаний в отношении таких сфер как здоровье, применение цифровых технологий и погруженность в Интернет, будущее.

Исследовательская группа выражает благодарность выпускнику магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена Чэнь Яньхуэй за помощь в сборе данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барцева К.В., Би С., Самарина Я.С., Лиханов М.В., Солдатова Е.Л.* Ностальгические переживания китайских студентов в условиях образовательной миграции // «Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология», № 15 (4), 2025. СС. 551–577. URL: https://psyjournals.ru/journals/vspu_psychology/archive/2025_n4/Bartseva_et_al (дата обращения: 29.03.2026)
2. *Донецкая С.С, Ли М.* Китайские студенты за рубежом: динамика численности и цели выезда // «Высшее образование в России». Т. 29, № 6, 2020. СС. 153–168. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-153-168
3. *Ерина И.А. Фанина Е.Н.* (2022) Современные тенденции развития высшего образования// «Мир науки, культуры, образования», № 5 (96), 2022. СС. 130–131.
4. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики// «Организационная психология». Т. 7, № 2, 2017. СС. 30–51. https://elibrary.ru/item.asp?id=30780740
5. *Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С.* Операционализация понятия «психологическая проблема» в отечественных и зарубежных исследованиях // «Известия РГПУ им. А.И. Герцена», № 197, 2020. СС. 7–17. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-197-7-17
6. *Регуш Л.А., Орлова А.В., Пежемская Ю.С.* Модификация методики «Психологические проблемы молодежи» в контексте цифровизации// «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании», № 5, 2022. СС. 337–348. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2022-5-43.
7. *Тихомирова С.В.* Индивидуальное переживание как психологический феномен: структура, типы, функции, методы исследования // «Мир науки. Педагогика и психология», № 6, 2020. https://mir-nauki.com/PDF/114PSMN620.pdf (доступ свободный).
8. *Ундуск Е.Н., Сомова Н.Л. Цзян Ю.* Переживание психологических проблем и субъективное благополучие китайских студентов// «Известия РГПУ им. А.И. Герцена», № 217, 2025. СС. 225–237.

REFERENCES

1. *Barceva K., Bi S., Samarina YA., Lihanov, M., Soldatova E.* (2025) Nostal'gicheskie perezhivaniya kitayskih studentov v usloviyah obrazovatel'noy migracii [Nostalgia among Chinese students: A study of educational migration.] // “Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology”, No. 15 (4), 2025. PP. 551–577. URL: https://psyjournals.ru/journals/vspu_psychology/archive/2025_n4/Bartseva_et_al (data obrashcheniya: 29.03.2026) (In Russian).
2. *Doneckaya S., Li M.* Kitayskie studenty za rubezhom: dinamika chislennosti i celi vyezda [Chinese Students Abroad: Dynamics of the Number and Aims of Educational Travel] // “Vysshee obrazovanie v Rossii”. Vol. 29, No. 6, 2020. PP. 153–168. DOI: https://doi.org-/10.31992/0869-3617-2020-6-153-168 (In Russian).
3. *Erina I., Fanina E.* Sovremennye tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya [Modern trends in the development of higher education]// “Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya”, No. 5 (96), 2022. PP. 130–131 (In Russian).
4. *Osin E., Leont'ev D.* Diagnostika perezhivanij v professional'noj deyatel'nosti: validizaciya metodiki [Assessment of subjective experiences at work: Validation of an instrumen]// “Organizational Psychology”, vol. 7, No. 2, 2017. PP. 30–51. https://elibrary.ru/item.asp?id=30780740 (In Rus.).

5. *Regush L., Alekseeva E., Veretina O., Orlova A., Pezhemskaya YU.* Operacionalizaciya ponyatiya «psihologicheskaya problema» v otechestvennyh i zarubezhnyh issledovaniyah [Operationalization of the concept "psychological problem" in Russian and international research]// "Herzen University Journal of Humanities & Sciences", No. 197, 2020. PP. 7– 17. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-197-7-17 (In Russian).
6. *Regush L., Orlova A., Pezhemskaya Yu.* (2022). Modifikaciya metodiki "Psihologicheskie problemy molodezhi" v kontekste cifrovizacii [Modification of the "Psychological Problems of Youth" methodology in the context of digitalization]// "Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii", No. 5, 2022. PP. 337–348. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2022-5-43 (In Rus.).
7. *Tihomirova S.* Individual'noe perezhivanie kak psihologicheskiy fenomen: struktura, tipy, funkcii, metody issledovaniya [Individual experience as a psychological phenomenon: structure, types, functions, research methods] // "Mir nauki. Pedagogika i psihologiya – World of Science", No. 6 (8), 2020. https://mir-nauki.com/PDF/114PSMN620.pdf (dostup svobodnyj) (In Russian).
8. *Undusk E., Somova N. Czyan Y.* Perezhivanie psihologicheskikh problem i sub'ektivnoe blagopoluchie kitayskikh studentov [Experience of psychological problems and subjective well-being: a study of Chinese students]// "Herzen University Journal of Humanities & Sciences", No. 217, 2025. PP. 225–237 (In Russian).

PROBLEM EXPERIENCES OF CHINESE STUDENTS STUDYING AT FOREIGN UNIVERSITIES

E. Laktionova, V. Khoroshikh, Yu. Pezhemskaya
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg

ABSTRACT

Chinese students are actively involved in educational migration processes, occupying a leading position among international students studying at universities abroad. The intensity with which they experience the challenges associated with academic migration is an important indicator of the dynamics of the adaptation process, taken into account when planning and evaluating the effectiveness of international student adaptation efforts and creating a psychologically safe environment at the educational institution. A study examining the problematic experiences of Chinese students, taking into account gender differentiation and educational level, involved 80 students (39 boys and 41 girls). Using a modified version of L.A. Regush and A.V. Orlova's "Psychological Problems of Youth" methodology, it was found that students expressed the greatest problematic concerns regarding areas such as administrative difficulties associated with paperwork, the internet environment, the future, and security. Young men demonstrated a higher sensitivity to psychological issues of sociocultural adaptation ($p \leq 0.05$). Undergraduate students demonstrate a higher level of general problematic concern ($p \leq 0.05$) and the severity of problematic experiences in relation to such areas as health ($p \leq 0.05$), the use of digital technologies and immersion in the Internet ($p \leq 0.01$), and the future ($p \leq 0.05$).
Keywords: problematic experiences, psychological problems, Chinese students, higher education institutions, adaptation.

УДК 159.9

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Л.М. Лучшева[1], А.В. Рубцова[1], А.С. Берберян[2]

[1]Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
[2]Российско-Армянский университет
lucseva@mail.ru, rubtsova_av@spbstu.ru, aspsy@inbox.ru

АННОТАЦИЯ

В данной статье анализируется динамика развития педагогических компетенций преподавателей производственного обучения промышленного предприятия. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе в исследовании участвовали все преподаватели, затем рандомно были разделены на две группы, одна обучалась в дистанционном формате, вторая в смешанном. Повторное исследование было проведено с этими респондентами после обучения по специально разработанной программе. Для проведения формирующего эксперимента была разработана программа, содержащая лекции, тренинги, деловые игры и разбор кейсов. В исследовании участвовали те, кто осуществляет преподавательскую деятельность на предприятии и имеет стаж от 1 до 2 лет. Для изучения указанных переменных в исследовании применялись следующие методики: КОС (В.В. Синявский и Б.А. Федоришин) затем использовался метод оценка 360 градусов. Были выявлены различия в обеих группах, но преобладали в группе со смешанным форматом обучения.

Ключевые слова: преподаватели производственного обучения, педагогические компетенции.

Современные вызовы диктуют новые требования к обучению и переобучению персонала предприятий. Знания, полученные несколько лет назад, стремительно устаревают, появляются новые технологии, в том числе связанные с искусственным интеллектом. Повышаются требования к обучению персонала, сейчас современный работник должен владеть несколькими смежными специальностями, требуется возможность совмещения должностей, все это повышает требования к формированию определенных компетенций способных создавать конкуренцию работников на рынке труда.

Крупные предприятия испытывают потребность в квалифицированных кадрах, особенно инженерных специальностей. Эта тенденция отчетливо начала просматриваться, когда были нарушены связи между промышленностью

и вузами, распределением выпускников, обязательной отработкой на предприятии в течение определенного времени.

Начиная с 2000г. промышленные предприятия самостоятельно стали решать эти проблемы, создавая центры обучения персонала, без отрыва от производства. Это привело к тому, что много создавалось интуитивно, без опоры на научные знания, приоритет отдавался непосредственной передаче опыта, стала развиваться система наставничества [1, 2, 3]. Начали создаваться центры корпоративного обучения, расширяться сетевое взаимодействие, сотрудничество с партнерами-вузами.

На предприятиях стали готовить педагогические кадры из числа опытных, ведущих специалистов, которые могут осуществлять методическую и педагогическую деятельность. Для этого требуется сформировать у таких специалистов педагогические компетенции, позволяющие обучать не только традиционными способами, но и с применением дистанционных форм. Смешанное обучение, с применением дистанционного формата представляет широкие возможности для повышения квалификации и переподготовки специалистов, рабочих, среднего персонала. Такой формат позволяет подстраиваться под потребности каждого обучающегося и коллектива в целом [4].

В современной России принято выделать следующие формы корпоративного обучения: специализированное, внутрифирменное и корпоративное. Все больше востребованным становится внутрифирменное обучение, которое учитывает потребности конкретной организации или предприятия, позволяет снизить затраты на обучение персонала. Создаются на предприятиях учебные центры, в которых преподают опытные наставники, так же могут приглашать преподавателей или специалистов данной отрасли.

Внутрифирменное обучение является более гибким, дешевым, направленным на решение конкретных задач предприятия. Это привело к развитию корпоративной педагогики, целью которой становится обучение и развитие сотрудников предприятия, так же подготовка преподавательского состава способного к осуществлению корпоративного обучения и развитие у них педагогических компетенций [5, 6].

На заре создания учебных центров на предприятиях требований к «преподавательскому составу» не предъявляли, главное, чтобы потом показать, рассказать и передать [6]. Иногда это происходило не в аудитории, а непосредственно на рабочем месте. Иногда случалось так, что возникали противоречия между учеником и наставников: не так объяснил, не так показал, не умеет объяснять это и много другое приводило к конфликтам, бракам, увольнениям персонала. Так же необходимо отметить возникающие страхи среди наставников

о том, что более молодые, обученные специалисты станут конкурентами с возрастными преимуществами. И еще одна группа проблем, которую условно можно описать как наличие опытного и готового передавать свой опыт специалиста, но не умеющего этого делать, ставить педагогические цели, находить психологический подход к ученику, контролировать выполнение заданий. Со временем требования к компетентности преподавателей производственного обучения стали расти, термин компетентность является производным от компетентного, в который закладывается смысл того, что этот человек обладает знаниями и опытом в определенной области. Начиная с 80–90 годов термин компетентность, стал встречаться в работах, связанных с управлением персоналом. Так, Э.Ф. Зеер считает, что компетентность включает в себя знания, умения и опыт, которые профессионально-успешная личность может мобилизовать в социально-профессиональной ситуации [2].

Профессиональная компетентность является интегральным качеством, включающим личностные характеристики, профессиональные знания, навыки и опыт, позволяющие специалисту уверенно действовать в рабочих ситуациях.

Преподаватели производственного обучения должны соответствовать вызовам современного времени, постоянно обучаться и обучать других, использовать современные достижения педагогической психологии и методики преподавания профильных дисциплин. В число современных форм преподавания входят дистанционное и смешанное обучение с применением телекоммуникационных технологий, позволяющих обучать персонал промышленного предприятия в условиях цифровизации, но для этого необходимы определенные педагогические компетенции.

Проведенное исследование позволило оценить эффективность дистанционного и смешанного форматов обучения. В эксперименте участвовало 2 группы испытуемых, по 20 человек в каждой, разделение в группы осуществлялось рандомно. Все респонденты имели средне-специальное профильное образование, стаж работы – 5–7 лет, опыт преподавательской деятельности – 1–2 года. Возрастной диапазон составил 34–45 лет.

В начале исследования применили опросник КОС (В.В. Синявский и Б.А. Федоришин) затем использовался метод «Оценка 360 градусов» (термин введен П. Уордом в 1987г.), кроме этого, оценивалась активность, выполнение заданий, взаимодействие с другими слушателями.

Для проведения обучения была разработана программа, «Формирование и развитие педагогических компетенций преподавателей производственного обучения» включающая 36 академических часов, срок реализации составил –

10 дней. В конце программы слушатели должны выполнить практическое задание (разработка и проведение занятия). В программе предусмотрено изучение следующих разделов: «Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности дополнительного профессионального образования»»; Основы педагогической деятельности», «Организация профессиональной деятельности преподавателя», «Педагогические технологии в современном образовании»; «Возрастные особенности обучения взрослых»; «Профессионально-педагогические компетенции», «Требования к преподавателям ДПО»; «Создание методической продукции»; «Индивидуальные консультации обучающихся». При разработке программы было предусмотрено проведение двух форматов: смешанного и дистанционного, в которых проводились лекции, тренинги, деловые игры, разбор кейсов.

После проведенного обучения все прошли повторное тестирование, необходимо отметить, что динамика была выявлена у всех слушателей. Однако результативность обучения оказалась выше при смешанном формате обучения практически на 25% по всем показателям, так же результаты самооценки подтвердили результаты экспертного опроса. У слушателей, обучающихся в дистанционном формате обучения, наибольшее развитие отмечено в оценочной, психолого-педагогической и методической компетенциях. В экспериментальной группе возросли показатели по всем компетенциям: оценочной, коммуникационной, психолого-педагогической, личностной, методической, организаторской исключение было выявлено по информационно-компьютерной компетенции ее значения были такие же, как и в контрольной группе.

Так же необходимо констатировать, что в ходе получения обратной связи после разработки и проведения зачетного занятия у группы, обучающейся в смешанном формате, оценки в среднем были выше на 20%, чем у группы, обучающейся дистанционно.

Таким образом, можно констатировать, что после проведенного обучения динамика развития педагогических компетенций у преподавателей производственного обучения выявлена в обеих группах. У слушателей, обучающихся в дистанционном формате показатели ниже, чем при смешанном формате обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ильин Г.Л.* Эволюция понятия учитель / Г.Л. Ильин. Текст: непосредственный // «Преподаватель XXI век», № 3, 2017. СС. 9–18.
2. *Зеер Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э.Ф. Зеер. Текст: непосредственный // «Образование и наука», № 5 (23), 2003. СС. 79–90.

3. *Зимина Л.Ж.* Социальная роль профессии педагога / Л. Ж. Зимина. Текст: непосредственный // «Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество», № 4, 2017. СС. 19–21.
4. *Маркова А.К.* Психология труда учителя / А.К. Маркова. М.: «Просвещение», 1993, 192с. (Психол. наука – школе). – ISBN 5-09-003639-X. Текст: непосредственный.
5. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. М.: «Дело», 1994, 215с. ISBN 5-85900-075-8. – Текст: непосредственный.
6. *Рождественская Е.А.* Использование технологий в обучении: быстрые изменения в технологии открывают новые возможности для учительских методик и создания новых форм обучения / Е.А. Рождественская. [Текст] непосредственный // «Манускрипт», № 3, 2017. СС. 117–121.

REFERENCES

1. *Il`in G.* E`volyuciya ponyatiya uchitel` / G. Il`in. [Tekst]: neposredstvenny`j // “Prepodavatel` XXI vek”, No. 3, 2017. PP. 9–18.
2. *Zeer E`.* Professional`no-obrazovatel`noe prostranstvo lichnosti: sinergeticheskij podxod / E`. Zeer. Tekst: neposredstvenny`j // “Obrazovanie i nauka”, No. 5 (23), 2003. PP. 79–90.
3. *Zimina L.* Social`naya rol` professii pedagoga / L. Zh. Zimina. Tekst: neposredstvenny`j // “Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost`. Obshhestvo”, No. 4, 2017. PP. 19–21.
4. *Markova A.K.* Psixologiya truda uchitelya / A.K. Markova. Moskva: “Prosveshhenie”, 1993, 192p. (Psixol. nauka – shkole). ISBN 5-09-003639-X. Tekst: neposredstvenny`j.
5. *Mitina L.* Uchitel` kak lichnost` i professional / L. Mitina. Moskva: “Delo”, 1994, 215p. ISBN 5-85900-075-8. [Tekst]: neposredstvenny`j.
6. *Rozhdestvenskaya E.A.* Ispol`zovanie texnologij v obuchenii: by`stry`e izmeneniya v texnologii otkry`vayut novy`e vozmozhnosti dlya uchitel`skix metodik i sozdaniya novy`x form obucheniya / E. A. Rozhdestvenskaya. Tekst: neposredstvenny`j // “Manuskript”, No. 3, 2017. PP. 117–121.

DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF TEACHERS' PEDAGOGICAL COMPETENCIES

***L. Luchsheva*[1], *A. Rubtsova*[1], *A. Berberyan*[2]**
[1]Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia
[2]Russian-Armenian University, Yerevan, Armenia

ABSTRACT

The article analyzes the dynamics of the development of pedagogical competencies of industrial enterprise teachers. The study was conducted in two stages. In the first stage, all teachers participated in the study, and then they were randomly divided into two groups: one group studied in a remote format, and the other group studied in a blended format. A second study was conducted with these respondents after they completed a specially designed program. A program was developed for the formative experiment, which included lectures, trainings, business games, and case studies. The study involved those who are engaged in teaching activities at the enterprise and have an experience of 1 to 2 years. To study these variables, the following methods were

used in the study: KOS (V.V. Sinyavsky and B.A. Fedorishin), followed by the 360-degree assessment method. Differences were identified in both groups, but they were more pronounced in the group with a mixed learning format.
Keywords: vocational training teachers, pedagogical competencies.

УДК 519.96

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРВЕНЦИИ НА ГРУППОВУЮ СПЛОЧЕННОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Т.З. Малумян, А.К. Ганадян, А.А. Ананян

Ванадзорский государственный университет им. Ов. Туманяна
malumyant@gmail.com, aghanadyan@inbox.ru,
aniananyanarenimail@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты проведенного нами квазиэксперимента, направленного на стимулирование и изучение групповой сплоченности, а также психологической безопасности учащихся в образовательной среде. Исследование проводилось на базе двух учебных групп – 6-х классов общеобразовательной школы. Один из классов выступил в качестве экспериментальной группы, где была реализована трехнедельная программа, включающая семинары, обсуждения, групповые занятия и т.д. Второй класс выполнял роль контрольной группы. Сравнительный анализ результатов показал, что в экспериментальной группе были зафиксированы положительные изменения по всем изучаемым показателям групповой сплоченности и психологической безопасности. Полученные данные подтверждают эффективность целенаправленного психолого-педагогического воздействия в процессе формирования групповой сплоченности и психологически безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: групповая сплоченность, психологическая защищенность, психологическая комфортность, психологическая удовлетворенность, психологическая безопасность.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания безопасных условий учебной деятельности, которые способствуют формированию прочных и позитивных межличностных отношений в подростковом возрасте.

Цель исследования – оценить влияние специально разработанной программы семинаров, обсуждений, групповых занятий и т.д. на групповую сплоченность и психологическую безопасность.

Гипотеза исследования: предполагается, что проведенные семинары, групповые занятия и т.д. окажут влияние на показатели группой сплоченности, психологической безопасности и ее компонентов.

Проблема групповой сплоченности в классе изучалась различными исследователями. В ходе своего исследования А. О. Быкова и С.В. Истомина выяснили, что уровень сплоченности в классном коллективе можно повысить посредством целенаправленного воздействия, программа которого включала тренинги, игры и упражнения [4]. М.С. Невзорова и Т.Н. Карамнова в своей научной работе отмечают, что формирование сплоченности классного коллектива происходит при наличии следующих факторов: совместная деятельность, педагогическое управление, классные нормы и традиции, ценностное отношение к личности ребенка, привитие навыков сотрудничества и др. [6]. Другой важнейшей проблемой является вопрос изучения психологической безопасности детей в образовательной среде. К этому вопросу в своей научной работе обращалась Е.В. Барышникова. Она полагала, что чувство психологической безопасности напрямую связано с условиями образовательной среды. Автор также подчеркивала, что психологическая безопасность представляет собой комплексное понятие, включающее в себя психическое состояние ребенка, межличностные отношения и условия среды [2]. Проблему психологической безопасности школьников рассматривала также П.И. Беляева. Она рассматривала психологическую безопасность ребенка как психическое состояние. По мнению Беляевой, психологическая безопасность выступает в качестве фона для психической деятельности ребенка. То, насколько безопасно чувствует себя ученик, обусловлено тремя основными факторами: потребностью ребенка в безопасности, индивидуальными особенностями нервной системы и условиями образовательной среды [3]. В рамках проведенного нами исследования психологическая безопасность рассматривалась как интегративное образование, включающее психологическую защищенность, психологическую комфортность и психологическую удовлетворенность образовательной средой.

Таким образом, можно констатировать, что в отношении исследуемых нами феноменов существует ряд работ, в которых групповая сплоченность класса и психологическая безопасность образовательной среды рассматриваются с различных точек зрения. Следует также отметить, что подавляющее большинство исследований сфокусировано на младшем школьном возрасте, тогда как работ, проведенных на выборке учащихся средних классов, практически нет. Это позволяет еще раз подчеркнуть важность и актуальность нашего исследования.

Описание методов, методик и выборки

В ходе проведенного исследования для определения уровня групповой сплоченности применялась методика «Индекс групповой сплоченности» С.

Сишора. Методика состоит из 5 вопросов, для каждого из которых необходимо выбрать один из предложенных вариантов ответа [5]. Для изучения психологической безопасности и ее компонентов использовался вариант опросника И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды», предназначенный для подростков. Данная методика состоит из 3 разделов, каждый из которых включает 6 утверждений. Задача испытуемого – оценить соответствие представленных утверждений действительности по шкале от 0 до 4 баллов [1].

В исследовании принял участие 41 ученик 6-х классов, из которых 22 составили контрольную группу, а 19 – экспериментальную. Эмпирическая часть работы предполагала проведение двух срезов. Сначала проводилось первичное тестирование с целью фиксации исходного уровня изучаемых явлений. После реализации психолого-педагогической программы было организовано повторное исследование, позволившее зафиксировать изменения показателей. Результаты первичного и повторного тестирования представлены в Табл. 2.

С экспериментальной группой проводилась работа, направленная на повышение показателей индекса групповой сплоченности, а также психологической безопасности и ее компонентов. С контрольной группой подобная работа не реализовывалась. Более подробно содержание проведенной психолого-педагогической интервенции представлено в Табл. 1.

Таблица 1. Темы, применяемые методы, содержание и цели реализованных работ.

Тема	**Методы / форма проведения**	**Содержание**	**Цель**
Конфликты и способы их разрешения	Семинар, обсуждение, анализ ситуаций	Обсуждение причин, видов и способов разрешения конфликтов. Анализ конкретных ситуаций	Повышение психологической безопасности, защищенности и снижение напряжения в группе
Барьеры общения	Семинар, обсуждение, мозговой штурм	Выявление коммуникативных барьеров и поиск путей их преодоления	Повышение психологической комфортности и качества процесса коммуникации
Буллинг и конфликт	Ролевая игра, моделирование ситуаций	Моделирование ситуаций буллинга и конфликта, поиск решений	Создание безопасной среды и развитие навыков взаимоподдержки

Тема	Методы / форма проведения	Содержание	Цель
Моя роль в группе и мои сильные стороны	Обсуждение, самоанализ	Анализ ролей и сильных сторон учащихся, получение обратной связи от группы	Повышение показателей психологической удовлетворенности и вовлеченности в группу
Индивидуальные и групповые ценности	Обсуждение, ранжирование ценностей, мини-опросы	Изучение системы ценностей детей и определение групповых ценностей	Повышение групповой сплоченности и укрепление чувства принадлежности к группе
Негативные эмоции, причины их возникновения и преодоление	Обсуждение, упражнения на саморегуляцию	Обсуждение и анализ негативных эмоций и их причин. Обучение методам регуляции эмоций	Повышение психологической комфортности, эмоциональной устойчивости и создание позитивной атмосферы
Личные границы	Обсуждение, моделирование и анализ ситуаций	Распознавание личных границ и формирование навыков их отстаивания	Укрепление психологической безопасности и защищенности
Развитие группового сотрудничества	Групповая работа, командные игры	Выполнение совместных заданий	Создание атмосферы сплоченности и психологической комфортности

Выбор вышеперечисленных тем для психолого-педагогической программы обусловлен тем, что они затрагивают три ключевых аспекта повышения культуры психологических знаний: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Экспериментальное исследование

Ниже мы рассмотрим результаты первичного и повторного тестирования в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 2. Усредненные показатели первичного и повторного тестирования.

Усредненные показатели первичного тестирования		
Контрольная группа		
	В баллах (б.)	В процентах (%)
Индекс групповой сплоченности	15,9 б. (из 19)	83,68%
Психологическая защищенность	18,5 б. (из 24)	77,08%
Психологическая комфортность	16,8 б. (из 24)	70%
Психологическая удовлетворенность образовательной средой	16,6 б. (из 24)	69,17%
Индекс психологической безопасности	17,3 б. (из 24)	72,08%
Экспериментальная группа		
	В баллах (б.)	В процентах (%)
Индекс групповой сплоченности	14,8 б. (из 19)	77,89%
Психологическая защищенность	15,8 б. (из 24)	65,83%
Психологическая комфортность	15,7 б. (из 24)	65,42%
Психологическая удовлетворенность образовательной средой	15 б. (из 24)	62,5%
Индекс психологической безопасности	15,5 б. (из 24)	64,58%
Усредненные показатели повторного тестирования		
Контрольная группа		
	В баллах (б.)	В процентах (%)
Индекс групповой сплоченности	16,1 б. (из 19)	84,74%
Психологическая защищенность	18,8 б. (из 24)	78,33%
Психологическая комфортность	16,6 б. (из 24)	69,17%
Психологическая удовлетворенность образовательной средой	16,7 б. (из 24)	69,58%
Индекс психологической безопасности	17,3 б. (из 24)	72,08%
Экспериментальная группа		
	В баллах (б.)	В процентах (%)
Индекс групповой сплоченности	16,1 б. (из 19)	84,74%
Психологическая защищенность	17,1 б. (из 24)	71,25%
Психологическая комфортность	16,5 б. (из 24)	68,75%
Психологическая удовлетворенность образовательной средой	15,7 б. (из 24)	65,42%
Индекс психологической безопасности	16,4 б. (из 24)	68,33%

Как видно из данных таблицы, при первичном тестировании показатели всех изучаемых феноменов были выше у контрольной группы. В контрольной группе средний показатель групповой сплоченности составляет 15,9 балла (83,68%), что свидетельствует о том, что отношения между учениками в данной группе отно-

сительно более стабильны, а поведение сотрудничества – более выражено. В экспериментальной группе показатель сплоченности составляет 14,8 балла (77,89%), что также можно оценить как достаточно высокий результат, однако он в некоторой степени уступает показателю контрольной группы. Показатель психологической защищенности в контрольной группе составляет 18,5 балла (77,08%), тогда как в экспериментальной группе он равен 15,8 балла (65,83%). Это может свидетельствовать о том, что учащиеся контрольной группы чувствуют себя в образовательной среде более защищенными и в безопасности. Похожая тенденция наблюдается и в случае показателя психологической комфортности: в контрольной группе он составляет 16,8 балла (70%), а в экспериментальной группе – 15,7 балла (65,42%). Это показывает, что образовательная среда воспринимается учащимися контрольной группы как относительно более комфортная. Показатель психологической удовлетворенности образовательной средой в контрольной группе составляет 16,6 балла (69,17%), а в экспериментальной группе – 15 баллов (62,5%). Это также подтверждает, что учащиеся контрольной группы больше удовлетворены образовательной средой, чем учащиеся экспериментальной группы. Итоговый показатель – индекс психологической безопасности – в контрольной группе составляет 17,3 балла (72,08%), тогда как в экспериментальной группе он равен 15,5 балла (64,58%). Эти результаты показывают, что на начальном этапе исследования общий уровень психологической безопасности в контрольной группе несколько выше, чем в экспериментальной группе. В целом можно сделать вывод, что, хотя в обеих группах показатели находятся на уровне выше среднего, в контрольной группе они относительно выше, что важно учитывать для оценки эффективности последующей экспериментальной работы.

Опираясь на результаты повторного тестирования, мы видим, что в контрольной группе существенных изменений в показателях изучаемых нами феноменов не произошло, тогда как в экспериментальной группе, как мы видим, наблюдается значительный прогресс по всем критериям. Анализ результатов повторного тестирования дает возможность оценить эффективность реализованной психолого-педагогической интервенции путем сравнения изменений, зафиксированных в контрольной и экспериментальной группах. В экспериментальной группе, где была реализована целенаправленная психолого-педагогическая интервенция, фиксируются заметные положительные изменения. Усредненный показатель групповой сплоченности достиг 16,1 балла (84,74%), что является значительным ростом по сравнению с первоначальными 14,8 балла (77,89%). Это свидетельствует о том, что проведенные занятия способствовали укреплению сотрудничества, взаимоподдержки и взаимопомощи между учащимися. Показатель психологической защищенности в экспериментальной группе вырос до 17,1

балла (71,25%), тогда как на начальном этапе он составлял 15,8 балла (65,83%). Такой рост показывает, что интервенция способствовала повышению субъективного ощущения безопасности и защищенности у школьников. Положительные изменения наблюдаются и в случае показателя психологической комфортности, который повысился до 16,5 балла (68,75%), тогда как на начальном этапе он составлял 15,7 балла (65,42%). Это может быть обусловлено формированием в группе более благоприятного социально-психологического климата. Показатель психологической удовлетворенности образовательной средой в экспериментальной группе также вырос, достигнув 15,7 балла (65,42%), а общий индекс психологической безопасности повысился до 16,4 балла (68,33%), тогда как изначально он составлял 15,5 балла (64,58%). Таким образом, полученные результаты показывают, что реализованная психолого-педагогическая интервенция в экспериментальной группе способствовала росту показателей изучаемых феноменов. В то же время в контрольной группе существенных изменений зафиксировано не было, что позволяет сделать обоснованный вывод о том, что отмеченные положительные изменения обусловлены именно реализованной нами программой.

Заключение

Таким образом, результаты проведенного нами квазиэксперимента показывают, что разработанная и примененная психолого-педагогическая программа способствовала позитивному изменению показателей изучаемых феноменов в экспериментальной группе. После проведения интервенции был зафиксирован рост уровня групповой сплоченности, психологической защищенности, психологической комфортности, а также удовлетворенности образовательной средой, что привело и к повышению общего индекса психологической безопасности. В то же время в контрольной группе, где специальная интервенция не реализовывалась, существенных изменений показателей зафиксировано не было. Это позволяет предположить, что положительные изменения, наблюдаемые в экспериментальной группе, обусловлены именно влиянием реализованной психолого-педагогической программы. Результаты свидетельствуют о том, что целенаправленно осуществляемая психолого-педагогическая работа может служить эффективным средством для улучшения психологической безопасности и групповых взаимоотношений учащихся в образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. СПб.: Изд-во «СОЮЗ» (при участии РГПУ им. А.И. Герцена), 2002, 271с.

2. *Барышникова Е.В.* Психологическая безопасность детей дошкольного возраста в образовательной среде / «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта», № 9 (187), 2020. СС. 442–445.
3. *Беляева П.И.* Психологическая безопасность школьника как психическое состояние / «Вестник Новгородского государственного университета», № 64, 2011. СС. 73–76.
4. *Быкова А.О., Истомина С.В.* Формирование сплоченности классного коллектива младших школьников / «Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета: сетевой научный журнал», № 1 (3), 2024. СС. 113–118.
5. *Кучеряну С.Г., Гончар С.Н., Клименко И.В.* Психодиагностический инструментарий в работе педагога-психолога в основной и старшей школе: уч.-метод. пособие / Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРО и ПК», 2015, 160с.
6. *Невзорова М.С., Карамнова Т.Н.* Специфика формирования групповой сплоченности в учебном коллективе младших школьников / «Наука и Образование». Том 6, № 2, 2023. СС. 1–9.

REFERENCES

1. *Baeva I.* Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii: monografiya / I.A. Baeva. SPb.: Izdatel'stvo «SOYUZ» (pri uchastii RGPU im. A. Gertsena), 2002., 271s.
2. *Baryshnikova E.* Psikhologicheskaya bezopasnost' detey doshkol'nogo vozrasta v obrazovatel'noy srede / “Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta”, No. 9 (187), 2020. PP. 442–445.
3. *Belyaeva P.* Psikhologicheskaya bezopasnost' shkol'nika kak psikhicheskoe sostoyanie // “Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta”, No. 64, 2011. PP. 73–76.
4. *Bykova A.O., Istomina S.V.* Formirovanie splochennosti klassnogo kollektiva mladshikh shkol'nikov / “Uchenye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta: setevoy nauchnyy zhurnal”, No.1 (3), 2024. PP. 113–118.
5. *Kucheryanu S., Gonchar S., Klimenko I.* Psikhodiagnosticheskiy instrumentariy v rabote pedagoga-psikhologa v osnovnoy i starshey shkole: uchebno-metodicheskoe posobie / Tiraspol': GOU DPO «IRO i PK», 2015, 160p.
6. *Nevzorova M., Karamnova T.* Spetsifika formirovaniya gruppovoy splochennosti v uchebnom kollektive mladshikh shkol'nikov / “Nauka i Obrazovanie”. Vol. 6, No. 2, 2023. PP. 1–9.

THE IMPACT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERVENTION ON THE GROUP COHESIVENESS AND PSYCHOLOGICAL SAFETY OF ADOLESCENTS

T. Malumyan, A. Ghanadyan, A. Ananyan
Vanadzor State University named after H. Tumanyan

ABSTRACT

This article presents the results of a quasi-experimental study aimed at promoting and examining group cohesiveness, as well as the psychological safety of students within an educational environment. The research involved two 6th-grade classes from a general education school. One of the classes served as the experimental group, where a three-week intervention was implemented, comprising seminars, discussions, group activities, and other related methods. The second class

acted as the control group. A comparative analysis of the results revealed that positive changes were recorded in the experimental group across all measured indicators of group cohesiveness and psychological safety. The findings confirm the effectiveness of targeted psychopedagogical influence in fostering group cohesiveness and cultivating a psychologically safe educational environment.
Keywords: group cohesiveness, psychological security, psychological comfort, psychological satisfaction, psychological safety.

УДК 314.4

КУМУЛЯТИВНЫЕ СТРЕССОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ ВЫНУЖДЕННОЙ МИГРАЦИИ И РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТА ИХ ОЦЕНКИ[1]

А.А. Мелконян, С.В. Оганесян, В.Б. Ярамишян, А.Г. Амирджанян

Научно-Исследовательский Центр Психологии ЕГУ
arammelqonyan@ysu.am, s.hovhannisyan@ysu.am, vitya.yaramishyan@ysu.am, anahit.amirjanyan@ysu.am

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена обоснованию разработки опросника для оценки кумулятивной стрессовой нагрузки у беженцев и вынужденно переселенных лиц. Актуальность исследования обусловлена ростом числа лиц, подвергшихся воздействию военных действий и вынужденной миграции, а также необходимостью комплексной диагностики факторов хронического стресса. Показано, что психологическое состояние беженцев определяется не только миграционной травмой, но и постмиграционными стрессорами. Особое внимание уделяется медиасреде как современному стрессогенному фактору, которое провоцирует продолжительное нахождение в напряженном состоянии. Обосновывается необходимость создания инструмента, позволяющего учитывать многоуровневую структуру стрессоров и их кумулятивный характер.
Ключевые слова: стресс, кумулятивная нагрузка, беженцы, миграционный стресс, медиасреда, хронический стресс.

Актуальность исследования обусловлена наличием вынужденно переселенных лиц по причине этнических чисток, и устойчивым интересом к проблемам их психического состояния. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, беженцы относятся к группе повышенного риска по развитию тревожных и депрессивных расстройств [1]. Современные исследования подчеркивают, что воздействие стрессоров в данной популяции носит не изолированный, а кумулятивный характер.

Современные исследования стресса демонстрируют смещение аналитического фокуса от единичных стрессовых событий к изучению совокупной стрессовой нагрузки [1; 2]. При этом большинство диагностических инструментов ориентировано на фиксацию симптоматики или уровня тревожности,

[1] Исследование проведено в рамках грантовой программы «Стимулирование научной продуктивности» 25RG-5A146.

тогда как структурная организация стрессоров как системы факторов остается методологически недостаточно разработанной [3].

Таким образом, возникает необходимость инструментальной модели, позволяющей дифференцированно оценивать различные уровни стрессогенного воздействия и их вклад в субъективное переживание напряжения.

В рамках модели хронического травматического стресса подчеркивается многоуровневый характер стрессогенного воздействия, включающий индивидуальные, семейные и социальные факторы [4]. Стрессоры вынужденной миграции могут быть структурированы на премиграционные (военные действия, угроза жизни, утрата), миграционные и постмиграционные. Особое значение придается постмиграционным трудностям – экономической нестабильности, социальной изоляции, неопределенности правового статуса.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что постмиграционные проблемы оказывают существенное влияние на психологическое благополучие беженцев, зачастую усиливая последствия травматических событий [5]. При этом исследования, посвященные резильентности и копинг-стратегиям, демонстрируют разнообразие адаптационных механизмов в условиях вынужденной миграции [6; 7]. Однако даже при наличии ресурсов устойчивости совокупность стрессоров может формировать состояние хронической напряженности.

В современных условиях дополнительным стрессогенным фактором выступает медиасреда. Постоянный доступ к новостным потокам, визуальному контенту, связанному с военными действиями, а также распространение тревожной информации способны поддерживать высокий уровень эмоциональной активации и усиливать переживание неопределенности. Несмотря на активное изучение факторов устойчивости [6; 8], медиасреда в настоящем исследовании рассматривается не как фон социального взаимодействия, а как самостоятельный уровень стрессогенного воздействия. Постоянная включенность индивида в информационные потоки формирует дополнительную когнитивную и эмоциональную нагрузку, способную усиливать как внешние, так и внутренние стрессовые реакции. Включение медиа блока в структуру опросника обусловлено необходимостью эмпирической проверки данной гипотезы.

Таким образом, состояние проблемы характеризуется недостаточной представленностью инструментов, позволяющих комплексно оценивать совокупную нагрузку разнородных стрессоров у беженцев. Большинство методик ориентированы либо на фиксацию травматического опыта, либо на диагностику симптомов, что ограничивает возможности анализа структурных источников стресса.

Цель работы – теоретическое обоснование и разработка опросника для оценки кумулятивных стрессогенных факторов у беженцев с выделением медиасреды как отдельного блока стрессогенности.

Постановка **задачи** включает: анализ современных концепций хронического и кумулятивного стресса; структурирование стрессоров вынужденной миграции; разработку шкал, отражающих предмиграционные, постмиграционные и медиастрессоры; проведение пилотной апробации инструмента [9].

Предлагаемый метод решения заключается в создании опросника, направленного на оценку частоты и субъективной значимости различных стрессоров. В пилотном исследовании приняли участие 83 респондента, среди которых представлены как беженцы, так и лица без статуса вынужденного переселенца, что в дальнейшем позволит выявить межгрупповые различия по уровню стрессовой нагрузки. Ожидаемые результаты предполагают подтверждение внутренней согласованности шкал и выявление различий по выраженности стрессогенных факторов между группами. Предполагается, что медиасреда будет выступать значимым компонентом общей стрессовой нагрузки.

Психологическое состояние беженцев определяется комплексом премиграционных и постмиграционных факторов, действующих кумулятивно. Теоретический анализ показывает необходимость разработки инструмента, позволяющего учитывать многоуровневую структуру стрессоров. Включение медиасреды в модель оценки стрессовой нагрузки отражает современные условия информационного воздействия и расширяет диагностические возможности исследования.

Разработка опросника стрессоров медиасреды. На основании проведенного теоретического анализа была разработана авторская анкета, направленная на выявление специфических стрессоров, связанных с воздействием медиасреды в условиях вынужденной миграции.

В представленных источниках подчеркивается, что для беженцев и вынужденных переселенцев стрессоры носят многокомпонентный характер и включают не только объективные социально-экономические трудности, но и информационно-психологические факторы. Особое внимание в проанализированных работах уделяется следующим аспектам: постоянная экспозиция тревожного и негативного контента; повторная травматизация через медиасообщения; неопределенность и противоречивость информации; эмоционально заряженная и манипулятивная подача новостей; зависимость от информационных потоков как формы поиска контроля; формирование устойчивого состояния тревожного ожидания.

Именно эти положения легли в основу конструирования пилотной версии опросника.

Логика конструирования первого варианта: первоначальный вариант анкеты включал вопросы, сгруппированные по нескольким теоретически обоснованным блокам:

внешние стрессогенные факторы: социальное давление; рабочая нагрузка; финансовая нестабильность; семейные отношения; воздействие окружающей среды, по 3 вопроса на каждую тему;

внутренние стрессогенные факторы: накопления беспокойств и страхов; проблемы с самооценкой; проблемы эмоциональной саморегуляции; негативизм в мышлении; физические и телесные проблемы, по 3 вопроса на каждую тему;

медиасреда как отдельный стрессогенный фактор в пилотном варианте 6 в последствии 8 вопросов. Интенсивность взаимодействия с медиасредой: вопросы данного блока направлены на оценку: частоты потребления новостного контента; длительности пребывания в информационном поле; субъективной необходимости постоянного мониторинга событий. Этот блок отражает идею о том, что чрезмерная информационная экспозиция может усиливать стрессовую реакцию. Эмоциональная реакция на медиаконтент направлена на выявление: усиления тревоги после просмотра новостей; раздражительности и эмоционального истощения; переживания беспомощности; ощущения угрозы после получения информации.

Тем самым операционализируется тезис о медиа как факторе поддержания хронической тревоги. Когнитивные последствия медиапотребления включает вопросы о: трудностях концентрации; навязчивом прокручивании новостных сообщений; ощущении информационного перенасыщения; ощущении невозможности «отключиться» от новостей.

Таким образом, проверяется гипотеза о том, что медиасреда выступает как самостоятельный когнитивный стрессор. Социально-психологические эффекты касаются: снижения чувства безопасности; усиления недоверия к окружающей среде; конфликтов на фоне обсуждения новостей; ощущения социальной напряженности.

Этот блок отражает положение о том, что медиасреда влияет не только на индивидуальный, но и на межличностный уровень функционирования. Если первичные стрессоры связаны с утратой дома, социальной среды и экономической стабильности, то информационные стрессоры поддерживают состояние неопределенности, тревожного ожидания и эмоционального напряжения.

Пилотная версия опросника была сконструирована таким образом, чтобы эмпирически проверить это положение. В пилотном варианте опросника так

же были обратные вопросы с перевернутой шкалой. Для первого варианта опросника мы получили значительные показания по коэффициенту внутренней надежности α Кронбаха (Табл. 1). Средние значения шкал находились в диапазоне от 2,63 до 3,15 баллов. Наибольший средний показатель был выявлен для медиасреды (M = 3,15), что может свидетельствовать о выраженном влиянии информационного контекста на субъективное переживание стресса. Шкала внутренних стрессоров продемонстрировала высокую внутреннюю согласованность (α = 0,83), тогда как шкала внешних стрессоров показала умеренную согласованность (α = 0,56). Более высокая согласованность внутренней шкалы может быть связана с тем, что личностные и эмоциональные характеристики формируют относительно стабильную систему реагирования. Внешние стрессоры, напротив, носят более вариативный и ситуационно обусловленный характер, что снижает их внутригрупповую однородность.

Данное различие подтверждает целесообразность раздельного измерения объективных и субъективных компонентов стрессовой нагрузки. Подробный анализ представлен в приложении 1, и отдельно в слайдах очного доклада. В медиа-блоке выявлен один пункт с отрицательной корреляцией пункт–итог, удаление которого существенно повышает надежность шкалы. Так же, после пилотного исследования, в блок медиасреды были добавлены новые вопросы, которые более подробно описывают возможные стрессогенные факторы.

Таблица 1. Анализ надежности по блокам вопросов.

Шкала	**N (валидных)**	**M**	**α Кронбаха**
Внешние стрессоры	60	2,63	0,56
Внутренние стрессоры	69	2,68	0,83
Медиасреда	74	3,15	0,60

Модификация опросника и обоснование шкалы. По результатам пилотного исследования (N = 83) была проведена качественная и предварительная количественная оценка структуры опросника. Анализ распределений ответов и внутренняя согласованность позволили уточнить формулировки ряда утверждений и оптимизировать шкалу измерения.

Вторая версия опросника сохранила теоретическую структуру (блоки стрессоров медиасреды), однако была стандартизирована по типу шкалирования. Во второй версии опросника мы отказались от обратных формулировок

и выбрали пятибалльную шкалу типа Лайкерта, отражающая степень выраженности согласия с утверждениями: 1 – совершенно не согласен; 2 – скорее не согласен; 3 – затрудняюсь ответить / нейтрально; 4 – скорее согласен; 5 – полностью согласен**.** Шкала Лайкерта соответствует логике измерения субъективно переживаемых стрессоров. Поскольку медиа-стресс носит феноменологический характер (переживание тревоги, напряжения, когнитивной перегрузки), его адекватное измерение возможно только через самооценочные показатели интенсивности. Группа авторов с целью обеспечения надежности результатов разработанной шкалы оценки тревожности, учитывали фактор несбалансированности большой выборки, использовали метод передискретизации как с заменой, так и без нее.

Пятибалльный формат позволяет: зафиксировать не только наличие стрессора, но и степень его выраженности; избежать искусственной дихотомизации (есть / нет); сохранить вариативность данных для последующего статистического анализа; обеспечить чувствительность шкалы к различиям между группами (беженцы / не беженцы). Методическое обоснование: пятибалльная шкала обладает рядом преимуществ: снижает когнитивную нагрузку на респондентов; понятна участникам с разным образовательным уровнем; обеспечивает достаточную дисперсию показателей; позволяет рассчитывать показатели внутренней согласованности (α Кронбаха). В условиях работы с беженцами использование более дробной шкалы (например, 7-балльной) могло бы повысить утомляемость и увеличить число случайных ответов. Таким образом, пятибалльный формат представляется оптимальным компромиссом между чувствительностью и удобством заполнения.

Психометрическая логика: переход ко второй версии опросника предполагал: унификацию формулировок (утверждения в одном направлении); устранение избыточных и дублирующих пунктов; выравнивание структуры шкал по числу пунктов; повышение внутренней согласованности. Использование единого формата ответов позволило рассматривать шкалу как интервальную и в дальнейшем применять параметрические методы анализа.

Заключение

Полученные результаты позволяют рассматривать разработанный инструмент как предварительно валидизированную модель оценки многоуровневой структуры стрессоров. Ограничения пилотного исследования связаны с объемом выборки и отсутствием факторного анализа, что определяет направления дальнейшей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. World Health Organization. Refugee and migrant mental health. 2024.
2. *Anisman H., Merali Z.* Understanding Stress: Characteristics and Caveats // “Alcohol Research & Health”. Vol. 23, 1999. PP. 241–249.
3. *Haight B.L. et al.* Combined effects of cumulative stress and daily stressors on daily health // “Health Psychology”. Vol. 42, No. 5, 2023. PP. 325–334.
4. *Fondacaro K., Mazulla E.* The Chronic Traumatic Stress Framework // “Torture Journal. Vol. 28, No. 1, 2018.
5. *Carswell K., Blackburn P., Barker C.* The relationship between trauma, post-migration problems and psychological well-being // “International Journal of Social Psychiatry”. Vol. 57, No. 2, 2011. PP. 107–119.
6. *Oviedo L. et al.* Coping and resilience strategies among Ukraine war refugees // “Int. J. Environ. Res. Public Health.” Vol. 19, 2022.
7. *Rizzi D. et al.* Psychological and environmental factors influencing resilience among Ukrainian refugees // “Frontiers in Psychology”. Vol. 14, 2023.
8. *Fayyad J. et al.* Resilience-promoting factors in war-exposed adolescents // “European Child & Adolescent Psychiatry”. Vol. 26, No. 2, 2017. PP. 191–200.
9. *Jovanović V, Rudnev M, Avanesyan H. Et Al.* The Coronavirus Anxiety Scale: Cross-national measurement invariance and convergent validity evidence // “Psychol Assess.”, No. 36 (1), 2024. PP. 14–29. doi: 10.1037/pas0001270.

REFERENCES

1. World Health Organization. Refugee and migrant mental health. 2024.
2. *Anisman H., Merali Z.* Understanding Stress: Characteristics and Caveats // “Alcohol Research & Health”. Vol. 23, 1999. PP. 241–249.
3. *Haight B.L. et al.* Combined effects of cumulative stress and daily stressors on daily health // “Health Psychology”. Vol. 42, No. 5, 2023. PP. 325–334.
4. *Fondacaro K., Mazulla E.* The Chronic Traumatic Stress Framework // “Torture Journal. Vol. 28, No. 1, 2018.
5. *Carswell K., Blackburn P., Barker C.* The relationship between trauma, post-migration problems and psychological well-being // “International Journal of Social Psychiatry”. Vol. 57, No. 2, 2011. PP. 107–119.
6. *Oviedo L. et al.* Coping and resilience strategies among Ukraine war refugees // “Int. J. Environ. Res. Public Health.” Vol. 19, 2022.
7. *Rizzi D. et al.* Psychological and environmental factors influencing resilience among Ukrainian refugees // “Frontiers in Psychology”. Vol. 14, 2023.
8. *Fayyad J. et al.* Resilience-promoting factors in war-exposed adolescents // “European Child & Adolescent Psychiatry”. Vol. 26, No. 2, 2017. PP. 191–200.
9. *Jovanović V, Rudnev M, Avanesyan H. Et Al.* The Coronavirus Anxiety Scale: Cross-national measurement invariance and convergent validity evidence // “Psychol Assess.”, No. 36 (1), 2024. PP. 14–29. doi: 10.1037/pas0001270.

CUMULATIVE STRESSORS OF FORCED MIGRATION AND DEVELOPMENT OF AN ASSESSMENT TOOL[2]

A. Melkonyan, S. Hovhannisyan, V. Yaramishyan, A. Amirjanyan
YSU Psychology Research Center

ABSTRACT

The article provides a theoretical rationale for the development of a questionnaire assessing cumulative stress load among refugees and forcibly displaced persons. The relevance of the study is determined by the growing number of individuals exposed to war and forced migration and the need for comprehensive diagnostics of chronic stress factors. It is shown that psychological well-being is influenced not only by premigration trauma but also by postmigration stressors. Special attention is given to the media environment as a modern stress factor contributing to chronic tension. The necessity of developing an assessment tool reflecting the cumulative and multilevel structure of stressors is substantiated.

Keywords: stress, cumulative load, refugees, post-migration stress, media environment, chronic stress.

[2] The research was supported by the Higher Education and Science Committee of MESCS RA (Research project No. 25RG-5A146).

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ТРАВМАТИЧЕСКОГО ОПЫТА НА ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ «ЗДЕСЬ И СЕЙЧАС»

В.Х. Мирзоян

Ванадзорский государственный университет
mirzoyan900@gmail.com

АННОТАЦИЯ

На основе теоретического анализа научной литературы и психотерапевтической работы с людьми, пережившими травму, обосновывается положение о том, что ранний травматический опыт с возрастом самостоятельно не разрешается, а, наоборот, приводит к застреванию в прошлом.

Целью статьи является анализ влияния психологических травм на психическое состояние и на личность в целом. Травматический опыт приводит к возникновению психологических проблем различного рода, которые сказываются на самовосприятие личности и восприятие окружающих, что приводит к нарушению контакта с внешним миром. Психологическая травма разделяет жизнь человека на до и после и может стать причиной развития психических расстройств, таких как посттравматическое стрессовое расстройство, депрессия, биполярное расстройство, расстройства адаптации, тревожные и диссоциативные расстройства. Особенно сильное влияние травма оказывает на детскую психику.

Представлены результаты опросника детской травмы (CTQ-SF), а также рассмотрены особенности травматического опыта и его последствия на жизнедеятельность личности. Проанализированы типы пережитых травматических событий, их выраженность и временные характеристики (возраст на момент травмы и длительность ее воздействия), а также проведена интерпретация взаимосвязи травматического опыта с актуальным психологическим состоянием и особенностями функционирования личности.

Ключевые слова: травма, стресс, насилие, детская травма, пренебрежение, сексуальное насилие.

Психика взрослого человека, как правило, более структурирована и устойчива по сравнению с детской психикой. Дети обладают ограниченным жизненным опытом, они еще не прошли этапов социализации, не приобрели необходимых знаний, умений и навыков для эффективного преодоления трудных ситуаций.

Взрослые, как правило, обладают более развитыми механизмами копинга и могут лучше справляться с стрессом. Если ребенок оказывается в ситуации

стресса, то процесс объединения психических составляющих в единую целостность нарушается. Жизненный опыт, воспоминания, эмоции остаются разделенными. Детская травма может иметь серьезные последствия для нашей способности интегрировать свой опыт в связное и целостное повествование о жизни, потому что интеграционная способность детей гораздо более ограничена, чем взрослых, и находится в процессе развития [1, с. 36]. Травма способна очень сильно усилить эмоции и привести к неконтролируемым действиям, а также может заблокировать эмоции, формируя «мертвое» состояние [7].

В данной работе представлена сущность травмы, виды травм и их последствия.

Словарь американской психологической ассоциации предлагает крайне лаконичное описание термина психическая травма: «это переживание, наносящее ущерб психике, часто длительного характера» [8].

Травма приводит к фиксации личности по той причине, что человек замирает и расщепляется, нарушается целостность организма. Метафорически это явление можно представить как разбитый кувшин, который невозможно собрать уже в единое целое. Человек перестает быть самим собой. Рупперт четко представляет, что происходит при травме и чем она отличается от стресса. По его словам, во время стресса у человека есть выбор: «драться или бежать», а при травме – замереть и внутренне расколоться. *Травма всегда связана с сильным стрессом, но сильный стресс не всегда приводит к травме* [8].

Из вышесказанного не следует делать заключение, что стресс не приводит к пагубным последствиям и не способен вызывать расстройства психики. Так, Б.Г. Браун утверждает, что диссоциативные расстройства у людей возникают в результате стресса, который связан с насилием, жестоким обращением в детстве, а также в результате автокатастроф, стихийных бедствий, войн, которые ребенок пережил в раннем возрасте [7, 5].

Произошедшая в раннем возрасте эмоциональная травма, как сексуального характера, так и связанная с заброшенностью, насилием, депривацией или ранним хаотичным окружением, может привести (хотя и не всегда) к формированию тонких границ. Хартманн считал, что в младенчестве и раннем детстве границы относительно тонкие, но они начинают укрепляться в латентном периоде (в возрасте от 5 до 10 лет). Это уплотнение границ зависит как от генетических, так и средовых факторов [3, с. 39].

Однозначно, с возрастом меняются границы ребенка, однако стоит отметить, что они остаются очень хрупкими. Об этом свидетельствует тот факт, что жертвы инцеста при любых прикосновениях вздрагивают. Травма не

только искажает восприятие мира, когда человек не может различать безопасные и угрожающие ситуации, но и искажает восприятие ощущений [2].

Последствия неразрешенной травмы могут быть опустошительными. Она может повлиять на наше обыденное поведение и восприятие жизни, что зачастую приводит к развитию зависимостей и к неспособности принимать самостоятельные решения. Она может повергнуть в прах нашу семейную жизнь и межличностные отношения. Она может сыграть роль спускового крючка при возникновении реальной физической боли, других болезненных симптомов и развитии тяжелых недугов. А еще она может подтолкнуть к целому ряду поступков, ведущих человека к саморазрушению [6]. Люди, пережившие сексуальное насилие, могут избегать сексуальных контактов, не вступать в отношения, или, напротив, вести беспорядочную сексуальную жизнь, постоянно меняя партнеров. Травмированный человек колеблется между двумя крайностями: от гиповозбуждения до гипервозбуждения, что связано с изменением работы мозга. Поэтому говорить человеку, что все закончилось, ты в безопасности или забудь о происшедшем, будет звучать некорректно, неуместно и даже может вызвать негативную реакцию [7].

Исследования показали, что дети, ставшие жертвами физического и сексуального насилия, впоследствии совершали попытки суицида, проявляли склонность к самоповреждающему поведению, страдали хронической депрессией во взрослой жизни. Сексуальное насилие в детском возрасте приводит к истерии [2].

Но травма вовсе не должна становиться приговором на всю жизнь. Психотерапия с клиентами, пережившим травму, возвращает их к жизни. Терапия с детьми, пережившими различные формы травматического опыта, включая жестокое обращение, пренебрежение, брошенность, эмоциональную депривацию, социальную изоляцию, а также физическое и сексуализированное насилие может длиться месяцы, а то и годы. До тех пор, пока незавершенные ситуации (незакрытые гештальты) не разрешены, они продолжают поддерживать процессы, которые запустились в детстве. Одним из приоритетных направлений в работе с травмированными клиентами является гештальт терапия. Гештальт терапия, основанная на принципе «здесь и сейчас», помогает человеку интегрировать фрагментированные части «Я», осознавать подавленные чувства, выражать их, осознавать свое тело, границы, достичь определенного равновесия, научиться опираться на себя, доверять людям и устанавливать контакт с миром, который был оборван. В работе с травмой необходима презентификация, которая позволяет нам связать прошлое и будущее с тем,

что происходит сейчас. Это сложный процесс человеческой активности, основанный на способности к рефлексии, т.е. ее можно охарактеризовать как творческий процесс, который помогает создать контекст и смысл настоящего на основе личной истории [4]. В безопасной терапевтической обстановке он получает возможность встретиться со своим «внутренним ребенком» и соприкоснуться с различными аспектами своей личности – агрессивными, мстительными, униженными и уязвимыми частями. Одновременно с этим начинается исследование и интеграция более адаптированных, зрелых и творческих частей «Я», что способствует восстановлению внутренней целостности и расширению способов взаимодействия с миром.

С целью анализа влияния психологических травм на психическое состояние и на личность в целом было проведено исследование. Выборка исследования составила 16 человек и формировалась по принципу целенаправленного отбора на основе наличия пережитого травматического опыта. Ограниченный объем выборки обусловлен клинико-описательным характером исследования и спецификой работы с травматическими переживаниями, требующими углубленного анализа индивидуальных случаев.

Ниже представлена таблица, отражающая соотношение возраста переживания травматического опыта и текущего возраста клиентов, а также интервал времени, прошедший с момента травматизации. В Табл. 1. представим результаты 8 клиентов, тогда как обобщенный анализ проводился на основе данных 16 человек, находившихся в терапии.

Таблица 1. Возраст травматического опыта и актуальные проблемы клиента.

№	Возраст травмы	Текущий возраст	Прошло лет	Тип травмы	Последствия
1.	4	48	44	Сексуальная	Диссоциативное расстройство
2.	6	32	26	Эмоциональная	Депрессия
3.	6	23	17	Сексуальная	Заторможенность, отчужденность
4.	3	28	25	Эмоциональная	Социофобия Депрессия
5.	8	22	14	Эмоциональная	Особенности сексуальной ориентации
6.	12	24	12	Сексуальная, Эмоциональная	Депрессия
7.	15	34	19	Физическая Эмоциональная	Деперсонализация/дереализация
8.	7	30	23	Эмоциональная	Депрессия

Отметим, что средний возраст испытуемых составил от 3–8 лет. На момент работы с ними им было примерно 30 лет. Интересен тот факт, что последствия травмы могут преследовать человека даже через 44 года. В данном случае клиенткой была женщина, которую с 4-летнего возраста подвергалась сексуальных домогательствам со стороны отчима. Следует отметить, что в некоторых случаях девочки, которые подвергались сексуальному насилию, в дальнейшем избегают контакта с людьми в целом, особенно с мужчинами. В случае насилия мальчиков в моей практике были проблемы с особенностями формирования идентичности, особенно в сфере сексуальной идентичности. В других случаях, в рамках работы с 16-ю участниками исследования, травматизация происходила, когда ребенок становился свидетелем смерти близкого человека, когда его отдавали в продленную группу и забирали последним, когда отец наказывал его, заставляя стоять на коленях в углу за неповиновение, когда отчим тушил сигарету о руку ребенка, а также когда родители передавали его на воспитание родственникам, не имевшим собственных детей. Подобных историй существует множество, и каждая из них оставляет глубокий след в жизни человека.

Для оценки уровня травматизации было проведено тестирование с использованием опросника детской травмы CTQ-SF [9].

Таблица 2. Результаты опросника детской травмы CTQ-SF (n=16).

Шкала CTQ-SF	**Средний балл (M)**	**Оценка уровня травмы**	**Min**	**Max**
Эмоциональное насилие	15,15	От умеренной до тяжелой	12	20
Физическое насилие	5,46	Нет или минимальная	5	8
Сексуальное насилие	7	От минимальной до умеренной	5	23
Эмоциональное пренебрежение	14,3	От минимальной до умеренной	5	25
Физическое пренебрежение	6,69	Нет или минимальная	3	11

Как показывают результаты исследования, у большинства респондентов есть опыт эмоционального насилия (M = 15,15) и эмоционального пренебрежения (M = 14,3). Следует обратить внимание на шкалу сексуального насилия. Несмотря на то, что она оценивается как от минимальной до умеренной, од-

нако есть отдельные случаи травматизации (Max = 23). Эмоциональное насилие проявляется в форме оскорблений, унижений, игнорирования, обесценивания, а эмоциональное пренебрежение – это отсутствие эмоциональной поддержки, любви, ласки, поддержки.

На основе теоретического анализа и гештальт терапии с людьми, пережившими травму, можно сделать следующие выводы:

- возраст оказывает существенное влияние на переживание травматических событий: чем в более раннем возрасте произошла травма, тем более выраженными оказываются ее последствия;
- эмоциональное насилие может иметь не менее тяжелые последствия, чем физическое и сексуальное насилие;
- сексуальное насилие приводит к отчуждению, диссоциации, деперсонализации личности, тогда как эмоциональное и физическое насилие, эмоциональное пренебрежение – к депрессии;
- травма оказывает комплексное воздействие на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бун С., Стил К., Ван дер Харт О.* Б91 Как преодолеть диссоциацию, связанную с травмой. Тренинг навыков для клиентов и терапевтов: Пер. с англ. К.: «Мультиметод», 2021, 600с.
2. *Ван Дер Колк Б.* Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть. М.: «Эксмо», 2025, 560с.
3. *Габбард Г., Лестер Э.* Психоаналитические границы и их нарушения / Пер. с англ. К. Немировского. М.: Независимая фирма «КЛАСС», 2014, 272с.
4. *Ван дер Харт О., Нейенхэюс Э.Р.С., Стил К.* Призраки прошлого: Структурная диссоциация и терапия последствий хронический психической травмы. Пер с англ. М.: «Когито-Центр», 2016, 496с.
5. Диссоциативное расстройство. https://sechenovclinic.ru/treatments/detail.php?SECTION_ID=&ELEMENT_ID=4145
6. *Левин П.А.* Исцеление от травмы. Авторская программа, которая вернет здоровье вашему организму / П.А. Левин – ИГ «Весь», (Медицина намерения. Практика).
7. *Линетт С. Данильчук, Кевин Дж. Коннорс*. Лечение комплексных травм и диссоциаций. Практическое руководство терапевта по преодолению трудностей. СПб.: ООО «Диалектика», 2024, 256с.
8. Расщепление личности при психической травме https://onkto.ru/blog/psychoterapia/rasshcheplenie-lichnosti-pri-psikhicheskoj-travme
9. *Bernstein D., Stein J., Newcomb M., Walker E., Pogge D., Ahluvalia T., et al.* Development and validation of a brief screening version of the childhood trauma questionnaire // “Child Abuse Negl.”, No. 27, 2003. CC. 169–190.

REFERENCES

1. *Boon S., Steele K. & Van der Hart O.* Coping with Trauma-Related Dissociation: Skills Training for Patients and Therapists. Translated from English. Kiev: "Multymetod", 2021, 600p.
2. *Van der Kolk B.* The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. Moscow: "Eksmo", 2025, 560p.
3. *Gabbard G. & Lester E.* Boundaries and Boundary Violations in Psychoanalysis. Translated from English by K. Nemirovsky. Moscow: Independent Publishing House "Klass", 2014, 272p.
4. *Van der Hart O., Nijenhuis E.R.S. & Steele K.* The Haunted Self: Structural Dissociation and the Treatment of Chronic Traumatization. Translated from English. Moscow: "Cogito-Center", 2016, 496 p.
5. Dissociative Disorder. Sechenov Clinic. Available at: https://sechenovclinic.ru/treatments/detail.php?SECTION_ID=&ELEMENT_ID=4145
6. *Levine P.* (n.d.). Healing Trauma: A Pioneering Program for Restoring the Body, Mind, and Spirit. Moscow: IG "Ves" (Medicine of Intention: Practice).
7. *Danilychuk L. & Connors K.* Treatment of Complex Trauma and Dissociation: A Therapist's Practical Guide to Overcoming Challenges. St. Petersburg: "Dialektika", 2024, 256p.
8. Dissociation of Personality in Psychological Trauma. Available at: https://onkto.ru/blog/psychoterapia/rasshcheplenie-lichnosti-pri-psikhicheskoj-travme
9. *Bernstein D. Stein, J., Newcomb M., Walker E., Pogge D., Ahluvalia T. et al.* Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. Child Abuse & Neglect, No. 27, 2003. PP. 169–190.

THE IMPACT OF TRAUMATIC EXPERIENCE ON PERSONALITY FUNCTIONING "HERE AND NOW"

V. Mirzoyan
Vanadzor State University named after H. Tumanyan

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the impact of psychological trauma on an individual's psycho-emotional state and personality as a whole. Traumatic experience leads to the development of various psychological problems that affect an individual's self-perception and perception of others, resulting in disrupted contact with the external world. Psychological trauma divides a person's life into "before" and "after" and may contribute to the development of mental disorders such as post-traumatic stress disorder, depression, bipolar disorder, adjustment disorders, anxiety disorders, and dissociative disorders. Trauma has a particularly strong impact on the child's psyche.

Based on a theoretical analysis of scientific literature and psychotherapeutic work with individuals who have experienced trauma, it is argued that early traumatic experiences do not resolve spontaneously over time; on the contrary, they may lead to a fixation in the past.

The results of the Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-SF) are presented, along with an examination of the characteristics of traumatic experience and its consequences for personality functioning. The types

of traumatic events experienced, their severity, and temporal characteristics (age at the time of trauma and duration of its impact) are analyzed, and the relationship between traumatic experience and current psychological state, as well as personality functioning, is interpreted.
Keywords: trauma, stress, violence, childhood trauma, neglect, sexual abuse.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

М.М. Мишина[1], Д.А. Коляков[2]

[1]Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы
[2]Институт психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «РГГУ»
mishinamm@yandex.ru, dkolyakov@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В данной статье поднимаются дискуссионные вопросы толкования понятия «этническая идентичность», которое как предмет изучения является сущностно новым понятием относительно исследований в логике истории психологии. Основой этнического самосознания человека является противопоставление «мы-они», учитывающее общность происхождения, историческую судьбу народа и его участие в истории развития общественных отношений. Эта идентичность может быть как самовосприятием, так и восприятием другими людьми, а также может изменяться в зависимости от социальных, политических и экономических условий. Современные научные определения этнической идентичности учитывают ее динамичный характер и комплексность, а также связь с межкультурными отношениями и процессами глобализации.

Ключевые слова: этнос, этническая идентичность, самосознание, народ, государство, социально-психологические условия.

Понятие этничности, этнической общности трактуется в античных произведениях, расширяя понимание этноса в произведениях эпохи Средневековья и Возрождения. Изучение феномена «этническая идентичность» включает междисциплинарные понятия: этнос, народ, народность, нация, национальное сознание, государство. Исторически, именно религиозная принадлежность, определяла принадлежность к этнической группе, а далее и государства. Постепенно под влиянием европейской культуры формировалась русская этническая идентичность: на вопрос «кто ты?», человек давал ответ, связанный с вероисповеданием – «Христианин» (позже трансформировалось в «Крестьянин»). Такая модель, пусть и отчасти, за пределами Европы часто встречается до сих пор – в Таиланде до сих пор можно услышать дискуссии (совершенно не приветствуемые властями), являются ли проживающие на юге страны тайцы-мусульмане действительно тайцами, схожие вопросы (приведшие не так давно к кровавым конфликтам в провинции Рахин) возникают в соседней

Мьянме и других странах. Тем не менее, в большинстве стран «западной» цивилизации и странах, попавших под ее культурное влияние по всему миру, постепенно, где еще в конце XVIII века, а где только в начале XX произошел окончательный переход от первичной идентификации через религию к примату этнической идентификации. В современной науке существуют различные точки зрения на термины «самосознание», «самоотношение», «этническая идентичность». Традиционно, в отечественных исследованиях использовался термин «этническое самосознание», который был введен в научный оборот П.А. Кушнером. В то же время, появление переводных работ западных исследователей привело к использованию термина «этническая идентичность» в русскоязычной научной терминологии. Однако большинство определений этих терминов повторяют друг друга, и их смена связана лишь с обращением к другим исследованиям [1]. Этнический состав населения влияет на формирование этнического самосознания. Для точного определения национальности к середине XX века в странах Европы признак этнического самосознания не использовался.

В этой связи выглядит закономерным то, что некоторые понятия до сих пор являются предметом междисциплинарных дискуссий. В США каждый «хороший» американец середины XX века должен был пройти «великий плавильный котел» и стать во всем таким же, как и все американцы, за исключением этнических праздников и национальной кухни. Например, для американца ирландского происхождения было совершенно уместно весело праздновать день святого Патрика, а требовать от своего правительства занять антибританскую позицию в вопросе Северной Ирландии. Постепенно происходит отход от старой концепции «плавильного котла» и значительное место отводится сохранению своей этнической идентичности. Возникает повышенный интерес к своей народности, этническим корням [1].

Исторически, вопросы развития гражданского общества в науке и общественной мысли связаны с исследованиями этнических культур народов, населяющих разные страны. Государственная идеология Советского Союза связана с именем Н.К. Крупской, которая внесла большой вклад в процесс формирование образа единой нации «советский народ». Поэтому советский период имеет «уникальность», заключающуюся в единстве восприятия психологии народов, проживающих на территории СССР. Каждый гражданин Советского Союза изучал русский язык и родной, а также культуру своего народа. Следует отметить, что Советскому Союзу удалось решить задачу по созданию «новой исторической общности – советский народ», в которой должны были

дружно сосуществовать этнически разные народы, имеющие внутреннюю гомогенность [2].

С течением времени, под влиянием различных исторических событий, советская модель изменилась и общество вновь адаптировалось к новым историческим реалиям. Однако, происходящие исторические события дали толчек к развитию этнопсихологии, был интересен менталитет, поведение, эмоциональное восприятие событий разных народов, когда-то проживающих в одном государстве [3].

Этническая идентичность включает в себя совокупность культурных, исторических, языковых и религиозных особенностей человека, что позволяет понять его принадлежность к этнической группе [4]. При формировании этнической идентичности большую роль играет этнокультурное воспитание: влияние родного языка как средства воздействия и взаимодействия, естественный характер народного и семейного воспитания, одежда, этическое содержание устного народного творчества (сказки, песни, музыка, пословицы, поговорки, стихи) [5]. Народная педагогика формирует «духовную» составляющую этнической идентичности личности, которая сформировавшись, проявляется в разные возрастные периоды жизнедеятельности человека. Существует разнообразие народных традиционных обрядов, которые характеризуют диалектику этнокультуры. При анализе этнической идентичности, важно обращаться к «живой истории» и «живой старине». Язык фольклора богат и разнообразен, что обеспечивает современное понимание культурных этнических духовных ценностей.

Этническая идентичность является частью социальной идентичности и рассматривается путем исследования черт и поведения личности. Для определения этнической идентичности используются следующие показатели: родовая (традиционная) или нуклеарная семья, этническая принадлежность родителей, доминирующий язык, географическое место рождения и следование национальной культур (соблюдение обычаев, включенность в национальные события культурной и общественной жизни). Этническая идентичность имеет определенную структуру, включающую ряд компонентов и их показателей. В структуре этнической идентичности Т.Г. Стефаненко выделяет два основных компонента: когнитивный (включает знания об особенностях собственной группы на основе этнодифференцирующих признаков); аффективный (отражает оценку качеств группы и отношение к членству в ней) [6].

С целью исследования этнической идентичности современных студентов, мы разработали интервью, которое включало 20 вопросов (вопросы приведены ниже).

Перечень вопросов интервью для исследования этнической идентичности личности:

1. Как называется страна, в которой Вы живете? [6]
2. Сколько национальностей живет в Вашей стране? (перечислите первые, которые приходят на ум). [6]
3. Как Вы думаете, чем отличаются люди разных национальностей? [6]
4. Как и когда Вы узнали о том, что люди бывают разных национальностей? [6]
5. С какой национальностью Вы себя идентифицируете?
6. Знаете ли Вы, какой национальности принадлежат Ваши родители? Имеет ли это для Вас какое-то значение?
7. В какой стране (республике) Вы постоянно проживаете?
8. Как называются жители этой республики? Какие они? (Опишите типичного представителя данной национальности: черты характера, психология). [6]
9. Какие Вы знаете национальные праздники, обычаи? [6]
10. Какой Ваш любимый праздник?
11. Знаете ли Вы народные танцы, музыку, песни, сказки того народа, с которыми себя идентифицируете? (перечислите наиболее Вам известные).
12. Нужны ли современному человеку знания о его национальных корнях? Узнаете ли Вы в случайном прохожем человека «своей» национальности? Какими чертами Вы его «заочно» наделите?
13. Как Вы думаете, должны ли представители коренной национальности иметь определенные преимущества, так как они живут на своей территории? (если да, то какие?)
14. Кто Ваш национальный герой? (опишите его характер).
15. Должны ли представители одной национальности между собой говорить на одном языке?
16. Испытывали ли Вы гордость за достижения представителя своего народа? (опишите это достижение и его представителя).
17. Если бы Вам предложили выбирать национальность, что бы Вы выбрали?
18. Если Вы встречаетесь с несправедливым обвинением в адрес своего народа, то как Вы поступаете и какие чувства при этом испытываете?
19. Какова роль языка в формировании этнической идентичности?

20. Сколько языков Вы знаете?

Интервью для исследования этнической идентичности личности было проведено со студентами третьего курса бакалавриата Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (n=133).

Феноменологический анализ интервью (фокус на субъективном опыте участников и его значении) показал, что студенты (n=133) верно описывают типичного представителя своей национальности, наделяя его положительными чертами характера вне зависимости от реальной национальности: душевные, стойкие, эмпатичные, терпимые. Целостное представление о национальных праздниках и обычаях сформировано у большинства респондентов, например:

К.А.: «Перечислю свои национальные праздники: Рамадан, Ураза Байрам, Наурыз; по обычаям: свадебные обычаи – Сырга Салу(сватовство), Кыз Узату (свадьба невесты); также есть обычаи Портфель Той, когда ребенок идет в первый класс, его родственники делают большой праздник».

М.И.: «Новый год, рождество Христово, день защитника отечества, день труда, День Победы, день России, день Народного единства. Праздники сопровождаются застольями, собирается вся семья, совестная готовка, народные гулянья».

Большинство респондентов знают народные танцы, музыку, песни, сказки того народа, с которыми себя идентифицируют (чаще встречаются у респондентов, идентифицирующих себя с русскими: песни: «Калинка», «Во поле березка стояла»; танцы: «Лапотуха», «Хоровод», «Цыганочка», «Барыня»; композиторы: Рахманинов, Чайковский, Прокофьев; сказки: «Три медведя», «Гуси-лебеди», «Конек-горбунок», «Репка», «Колобок»; у респондентов-мусульман песни: «Сени суйем», «Кайрат Нуртас», «Кызыл Орик»).

Отвечая на вопрос: «Нужны ли современному человеку знания о его национальных корнях?», авторы отмечали такую необходимость и указывали, что знания характеризуют интеллект и уровень психологического благополучия.

Ответы респондентов на вопрос: «Узнаете ли Вы в случайном прохожем человека «своей» национальности? большинство отметили, что узнают по внешним признакам: разрез глаз, очертание овала лица, губ.

Ответы на вопрос: «Как Вы думаете: должны ли представители коренной национальности иметь определенные преимущества, так как они живут на своей территории? (если да, то какие?)», авторы отмечали, что все граждане должны быть равны, если даже граждане не являются представителями коренной национальности, но являются гражданами страны, то они обязаны получать в равной мере все блага конкретного общества.

Ответ на вопрос: «Кто Ваш национальный герой? (опишите его характер)», в основном заключался в том, что студенты считают героем человека, много хорошего сделавшего для своей страны, «поднявшего» страну во многих сферах, «жесткого» в хорошем смысле, имеющего «острый» язык, харизматичного, с хорошим чувством юмора, сдержанного, очень умного.

Ответ на вопрос: «Должны ли представители одной национальности между собой говорить на одном языке?», заключался в следующей позиции: «Нет, не должны, например, я родилась в России, и не разговариваю на своем языке, и в целом каждый может для себя выбрать тот язык, на котором хочет разговаривать».

Ответ на вопрос: «Испытывали ли Вы гордость за достижения представителя своего народа? (Опишите это достижение и его представителя) заключался в том, что все респонденты приводили примеры своего героя (частота упоминаний: Юрий Гагарин (первый космонавт), М.В. Ломоносов, А.С. Пушкин, Д. Мацуев, Кунаев Динмухаммед (уделял внимание строению равнины, водохранилища, и в целом советский деятель, руководитель Казахской СССР, к нему народ Казахстана относится очень уважительно); Бауржан Момышулы (прославился своим героизмом на Второй мировой войне).

Основной ответ на вопрос: «Если бы Вам предложили выбирать национальность, то что бы Вы выбрали?» заключался в том, что «свою» национальность респонденты бы оставили как есть.

Ответ на вопрос: «Если Вы встречаетесь с несправедливым обвинением в адрес своего народа, то как Вы поступаете и какие чувства при этом испытываете?» заключался в том, что респонденты предпочитают «не вступать в конфликты, в разговор с людьми, которые обвиняют мой народ в чем-то, так как я испытываю негативные эмоции и чувства».

При ответе на вопрос: «Какова роль языка в формировании этнической идентичности?» респонденты отмечали, что роль языка в формировании этнической идентичности велика, т.к. язык позволяет передать культуру и формирует крепкие социальные связи и самосознание.

ЛИТЕРАТУРА

1. А.А. Никишенков, С.С. Алымов, П.И. Кушнер и развитие советской этнографии в 1920–1950-е годы. Сб. «Этнографическое обозрение», № 3, 2007. СС. 183–185.
2. *Чеснокова И.И.* Проблемы самосознания в психологии. М., 1997, 395с.
3. Этническая психология. Хрестоматия / Под ред. А.Н. Егоровой. СПб.: «Речь», 2003, 381с.
4. *Мишина М.М., Коляков Д.А.* Этническая идентичность в структуре самосознания студентов-гуманитариев // «Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование», № 4, 2024. СС. 98–111.

5. *Коляков Д.А.* Этническая идентичность: структура и типы. Артпедагогика и артпсихология в век инноваций: сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции, прошедшей в рамках Всероссийского фестиваля науки. М.: МГИК, 2024. СС. 241–247.
6. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. М.: «Аспект Пресс», 2000, 320с.

REFERENCES

1. A.A. Nikishenkov, S.S. Alymov, P.I. Kushner, and the development of Soviet ethnography in the 1920s–1950s. “Ethnographic Review”, No. (3), 2007. PP. 183–185.
2. *Chesnokova I.* Problems of Self-Awareness in Psychology. Moscow, 1997, 395p.
3. Ethnic Psychology: A Reader. Edited by A.N. Egorova. St. Petersburg, 2003, 381p.
4. *Mishina M. & Kolyakov D.* Ethnic identity in the structure of self-awareness of humanities students. RSUH/RGGU Bulletin. Ser.: “Psychology. Pedagogy. Education”, No. (4), 2024. PP. 98–111.
5. *Kolyakov D.* Ethnic identity: Structure and types. In Art Pedagogy and Art Psychology in the Age of Innovation: Collection of Articles Based on the Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference Held within the Framework of the All-Russian Science Festival. Moscow: Moscow State Institute of Culture. PP. 241–247
6. *Stefanenko T.* Ethnopsychology. Moscow: “Aspekt Press”, 2000, 320p.

FEATURES OF ETHNIC IDENTITY OF MODERN STUDENTS

M. Mishina, D. Kolyakov
RUDN University named after Patrice Lumumba
L.S. Vygotsky Institute of Psychology

ABSTRACT

The article raises controversial issues of interpretation of the concept of “ethnic identity,” which as a subject of study is an essentially new concept regarding research in the logic of the history of psychology. The basis of a person's ethnic identity is the opposition “we-they,” taking into account the commonality of origin, the historical fate of the people and their participation in the history of the development of social relations. This identity can be both self-perception and perception by other people, and can also change depending on social, political and economic conditions. Modern scientific definitions of ethnic identity take into account its dynamic nature and complexity, as well as the connection with intercultural relations and globalization processes.
Keywords: ethnic identity, self-awareness, ethnos, people, socio-psychological conditions.

УДК 159.922.8

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

А.Р. Мурадян, Л.А. Арутюнян

Российско-Армянский университет
armine_43@mail.ru, lyubharut@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются психологические факторы, определяющие склонность подростков к виктимному поведению. Исследование направлено на изучение личностных и социально-психологических особенностей, способствующих формированию уязвимости в поведении и взаимодействии со средой. Особое внимание уделяется роли инфантильности, эмоциональной незрелости и низкого уровня волевой регуляции как внутренним предпосылкам дезадаптации. Важным аспектом анализа является соотношение личностной зрелости и способности к конструктивному преодолению трудных жизненных ситуаций. Отдельно рассматриваются характеристики социальной адаптации, самопринятия и уровня внутреннего контроля как психологических механизмов, связанных с проявлениями ведомости, агрессивности, а также склонностью к зависимому и самоповреждающему поведению. Представленные материалы могут быть полезны при разработке профилактических программ, направленных на формирование психологической устойчивости и повышение уровня адаптации у подростков.

Ключевые слова: виктимность, дезадаптивность, инфантилизм, девиантное поведение, ведомость.

Введение

Актуальность. Проблема виктимного поведения подростков приобретает особую значимость в современных условиях, поскольку именно в этом возрасте формируются ключевые личностные и социально-психологические механизмы, определяющие способность защищать свои границы, противостоять рисковым ситуациям и выстраивать безопасное взаимодействие с окружающими. Исследователи отмечают, что подростковая уязвимость усиливается под влиянием таких факторов, как эмоциональная незрелость, зависимость от внешних оценок, недостаточность рефлексии и слабость волевой регуляции. Эти особенности создают благоприятную почву для формирования различных типов виктимного поведения – от зависимого и пассивного до агрессивного и самоповреждающего [2; 3].

Современные исследования подчеркивают многокомпонентный характер виктимности, связывая ее не только с индивидуальными чертами, но и с особенностями межличностных отношений, уровнем социальной адаптации и способностью подростка ориентироваться в сложных ситуациях [1; 4]. В условиях социальной нестабильности, информационной перегрузки и возросшего давления со стороны сверстников подростки нередко сталкиваются с повышенными требованиями к эмоциональной устойчивости и самостоятельности, что при наличии личностных дефицитов может приводить к развитию виктимных стратегий поведения.

Определение психологических факторов, способствующих возникновению виктимности, имеет важное практическое значение. Понимание роли инфантильности, уровня самопринятия, внутреннего контроля и особенностей девиантного поведения позволяет глубже раскрыть механизмы формирования уязвимости и определить ключевые направления профилактической работы с подростками. Это особенно актуально в связи с возрастающей потребностью образовательных и социально-психологических служб в научно обоснованных подходах к поддержке подростков, находящихся в зоне риска.

Объект исследования: личностные особенности и поведение подростков в процессе социальной адаптации.

Предмет исследования: психологические факторы, включая особенности инфантильности и социальной адаптации, способствующие формированию виктимного поведения у подростков.

Задачи исследования:

1) рассмотреть социальные и психологические факторы, влияющие на состояние и поведение подростков;
2) выделить психологические отличительные особенности подростков, склонных к виктимному поведению;
3) провести эмпирическое исследование с использованием четырех методик, осуществить сравнительный и корреляционный анализ полученных результатов.

Цель исследования – выявление взаимосвязи между уровнем виктимности, личностными особенностями и показателями социальной адаптации подростков.

Гипотезы исследования

- ***Генеральная гипотеза***: Существует взаимосвязь между склонностью к виктимному поведению и уровнем инфантилизма у подростков.

- ***Гипотеза № 1:*** Существует взаимосвязь между социально-психологической адаптацией и склонностью к виктимному поведению у подростков.
- ***Гипотеза № 2:*** Существует взаимосвязь между склонностью к девиантному поведению и склонностью к виктимному поведению у подростков.

Использованные методики. Методика исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой, методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А.Н. Орел, «Уровень инфантилизма» А.А. Серегиной, методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд в адаптации А.К. Осницкого (опросник СПА).

Теоретическая значимость заключается в обобщении теоретических данных и углублении знаний о взаимосвязи личностных особенностей, инфантильности и социальной адаптации подростков, склонных к виктимному поведению.

Практическая значимость заключается в возможности использования полученных результатов для совершенствования профилактической и коррекционной работы с подростками, проявляющими склонность к виктимному и девиантному поведению.

Обработка результатов

Для исследования были использованы четыре методики: опросник О.О. Андронниковой для оценки склонности к виктимному поведению, методика А.Н. Орла для выявления склонности к отклоняющемуся поведению, методика «Уровень инфантилизма» А.А. Серегиной, а также опросник социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд в адаптации А. К. Осницкого. В исследовании приняло участие 50 подростков – 30 девочек и 20 мальчиков. Средний возраст респондентов составил 16 лет (возрастной диапазон 15–17 лет).

Методика исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой. Здесь представлены результаты по семи шкалам методики, полученные на общей выборке из 50 подростков. Все показатели отражают средние арифметические значения (в стенах) и представлены на Рис. 1.



Рисунок 1.

Наиболее высокие значения получены по шкале гиперсоциального (инициативного) поведения – 7,6 стена, что указывает на выраженную склонность к социально одобряемому, но рискованному реагированию в конфликтных ситуациях. Подростки с такими показателями готовы вмешиваться в происходящее, защищать слабых, даже если это угрожает их собственной безопасности. Показатели по шкале зависимого и беспомощного поведения – 6,7 стена, отражая наличие пассивных стратегий, ролевой установки жертвы, ожидания помощи от окружающих и неспособности к самостоятельному противостоянию давлению. Средние значения по шкале самоповреждающего и саморазрушающего поведения – 6,5 стена, что соответствует умеренной выраженности склонности к рискованным действиям, которые могут привести к негативным последствиям для собственного здоровья и жизни. Шкала некритичного поведения – 5,7 стена, что свидетельствует о том, что в целом подростки способны достаточно критично оценивать опасность, однако у части респондентов может наблюдаться излишняя доверчивость и неосмотрительность. Реализованная виктимность и склонность к агрессивному поведению – по 5,3 стена. Показатель социальной желательности – 5,1 стена, что подтверждает достоверность данных.

Итоговые значения демонстрируют неоднородный профиль виктимного поведения, включающий как инициативные, так и пассивные формы реагиро-

вания. Полученная картина может быть связана с сочетанием повышенной готовности подростков вмешиваться в социальные ситуации и одновременно выраженной потребностью в поддержке, осторожности и избегании прямых конфликтов.

Методика «Уровень инфантилизма» (А.А. Серегина) Результаты представлены на Рис. 2. Общий показатель инфантилизма составил 68,3 балла (при максимуме 144), что в соответствии с авторскими нормами (61–90 баллов) соответствует уровню средне инфантильной личности. Наиболее выраженными оказались: позиция иждивенчества, зависимости и безответственности (14,2 из 27 возможных баллов), что указывает на устойчивую потребность в опоре на других, перекладывание ответственности на родителей или значимых взрослых; неупорядоченность и хаотичность поведения (8,0 из 15), что может свидетельствовать о трудностях в самоорганизации, планировании и следовании намеченным целям; а также незрелость эмоционально-волевой сферы (9,3 из 21), проявляющаяся в импульсивности, слабости волевого усилия и неспособности длительное время удерживать произвольное внимание. Показатель преобладания материальных ценностей составил 8,8 (при максимуме 21), что находится в верхней границе средних значений и может отражать ориентацию подростков на внешние, материальные атрибуты успеха. Слабая рефлексия (7,0 из 18) и неразвитое преодолевающее поведение (9,6 из 18) находятся в зоне умеренных значений. Трудовая мотивация (6,2 из 12), ориентация на развлечения и гедонизм (5,3 из 12) имеют среднюю выраженность. В целом полученный профиль свидетельствует о сохранении у значительной части подростков зависимой позиции, недостаточной структурированности поведения и ситуативности волевых усилий, что создает предпосылки для реализации виктимных паттернов.

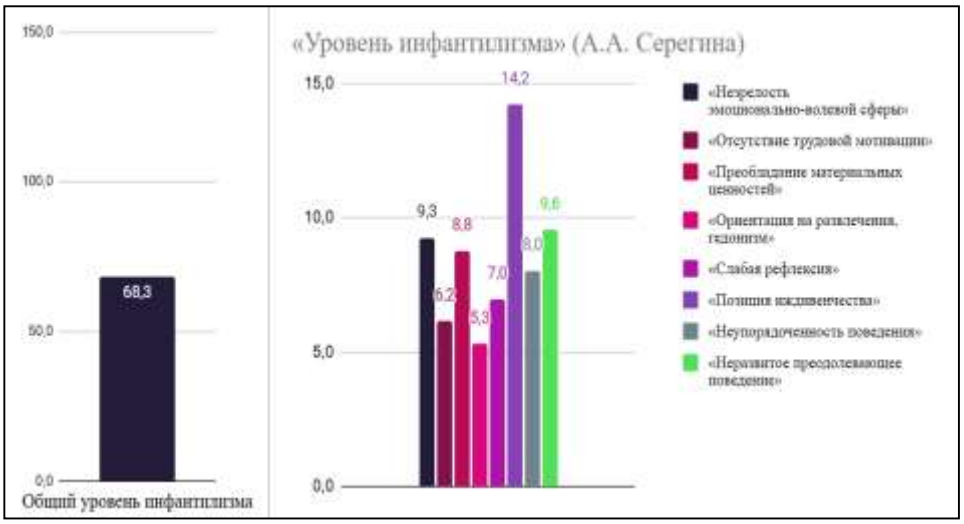


Рисунок 2.

Результаты и методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд в адаптации А.К. Осницкого. Ниже представлены средние значения по интегральным показателям (Рис. 3), а также результаты по факторным шкалам (Рис. 4).

Интегральные показатели. Адаптация – 55,8, преобладание адаптивных проявлений; подростки в целом успешно справляются с требованиями среды. Самопринятие – 55,3, позитивное, но не абсолютное отношение к себе. Принятие других – 53,6, доброжелательное, хотя и избирательное. Эмоциональная комфортность – 49,9, несколько ниже, что говорит о закономерной для подросткового возраста неустойчивости настроения. Интернальность – 61,0 (самый высокий показатель), отражает склонность принимать ответственность за свою жизнь. Стремление к доминированию – 55,7, в умеренном диапазоне.

Факторные показатели. Адаптивность (120,4) заметно преобладает над дезадаптивностью (97,5), что подтверждает благополучность адаптационного профиля. Принятие себя (39,0) выше непринятия (20,0), что говорит о сформированной, хотя и не абсолютно устойчивой, позитивной самооценке. Принятие других (20,1) и непринятие других (21,3) почти равны, что может указывать на избирательность и настороженность в отношениях, свойственную подростковому возрасту. Эмоциональный комфорт (21,3) и дискомфорт (21,6) сбалансированы, небольшое превышение дискомфорта не является отклонением. Внутренний контроль (50,7) доминирует над внешним (23,9), что согласуется с высокой интернальностью и свидетельствует о зрелости в принятии

решений. Доминирование (10,3) и ведомость (16,7) в норме, преобладание ведомости отражает возрастную тенденцию к ориентации на значимых взрослых. Эскапизм (13,9) умеренно выражен, избегание не является основным способом совладания с трудностями. Шкала искренности (25,8) в норме, данные достоверны. Таким образом, адаптация в целом благополучна, но умеренная выраженность эмоционального дискомфорта и ведомости указывает на зоны, требующие внимания.

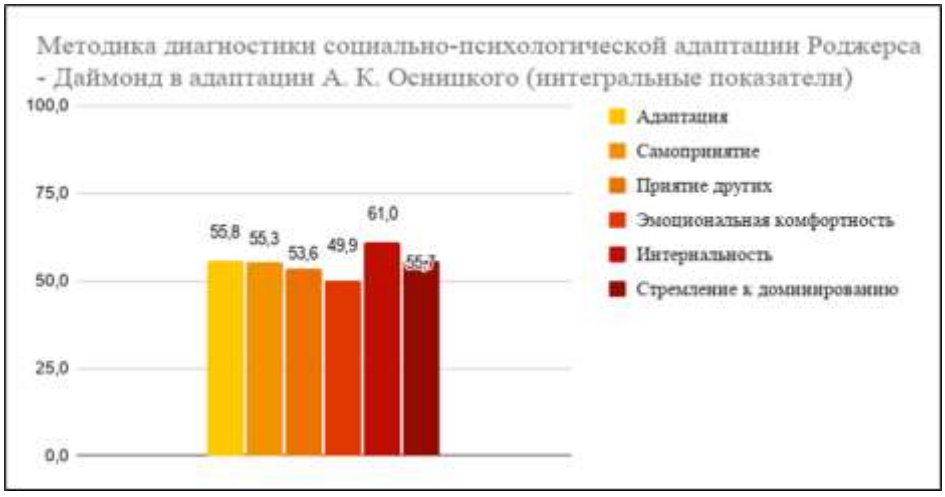


Рисунок 1.

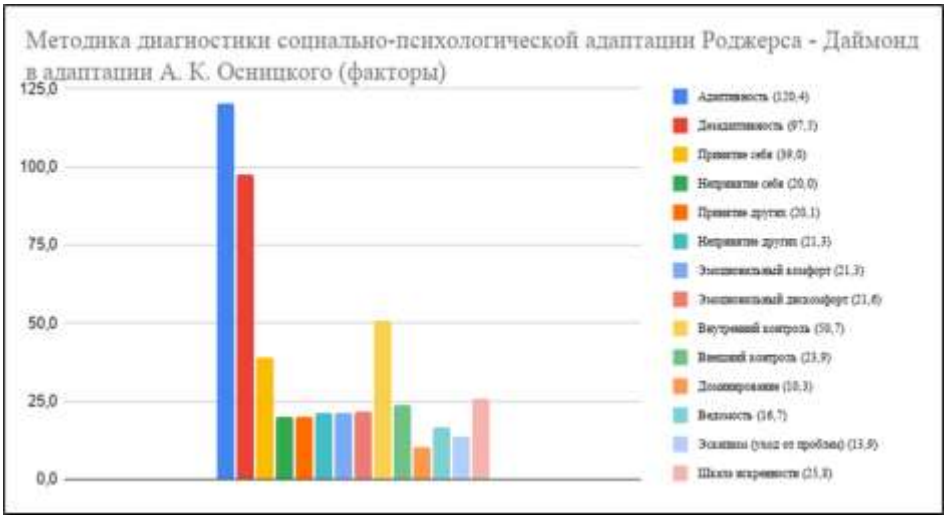


Рисунок 2.

Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А.Н. Орла. Данные (в Т-баллах) на Рис. 5. Шкала социальной желательности (63,1), что позволяет считать ответы достоверными. По содержательным шкалам значения в пределах нормы или на нижних границах риска. Преодоление норм и правил – 46,5 (ниже порога), говорит об ориентации на соблюдение социальных норм. Аддиктивное поведение – 45,7 (ниже среднего), свидетельствует об отсутствии устойчивой потребности в уходе от реальности. Самоповреждающее поведение – 49,6 (нижняя граница), выраженной готовности к аутоагрессии нет, но близость к порогу требует внимания к отдельным случаям. Агрессия – 50,5, указывает на отдельные агрессивные тенденции. Волевой контроль эмоций (обратная шкала) – 55,2, говорит о некотором снижении контроля. Делинквентность – 51,7, наличие «делинквентного потенциала». Принятие женской роли – 57,1 (средний уровень). В целом ярко выраженных склонностей к отклоняющемуся поведению в группе не выявлено.

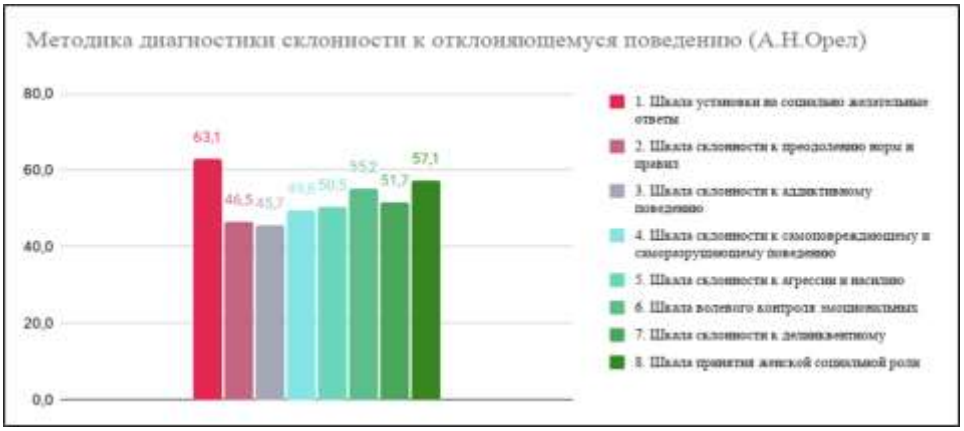


Рисунок 3.

Корреляционный анализ. Для проверки выдвинутых гипотез был выполнен корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона (r). Вычислены средние коэффициенты корреляции между шкалами виктимного поведения и каждой из трех групп переменных (инфантилизм, социально-психологическая адаптация, склонность к отклоняющемуся поведению). Результаты представлены в Табл. 1, 2 и 3.

Таблица 1.

$r = 0,4$	Шкала склонности к агрессивному аутистическому поведению (**агрессивный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (**активный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к гиперсоциальному поведению (**инициативный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к зависимому и беспомощному поведению (**пассивный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к некритичному поведению (**некритичный тип потерпевшего**).	**Шкала реализованной виктимности.**
«Незрелость эмоционально-волевой сферы»	0,4	0,6	-0,7	0,4	0,0	0,8
«Отсутствие трудовой мотивации»	0,0	0,0	-0,1	0,0	-0,1	0,0
«Преобладание материальных ценностей»	0,7	0,2	0,0	0,7	0,3	0,2
«Ориентация на развлечения, удовольствия»	0,7	0,6	0,6	-0,1	-0,5	0,3
«Слабая рефлексия»	0,8	0,7	0,1	0,6	0,8	0,5
«Позиция неудовлетворенности»	-0,8	0,5	0,4	0,5	0,6	0,5
«Неустойчивость поведения»	0,7	0,8	0,3	0,5	0,5	0,0
«Нарушения предотвращающего поведения»	0,7	0,5	0,5	0,5	-0,1	0,2
Общий уровень инфантилизма	0,8	0,8	0,5	0,0	0,8	0,5

Таблица 2.

$r = -0,4$	Шкала склонности к агрессивному аутистическому поведению (**агрессивный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (**активный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к гиперсоциальному поведению (**инициативный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к зависимому и беспомощному поведению (**пассивный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к некритичному поведению (**некритичный тип потерпевшего**).	**Шкала реализованной виктимности.**
Интегральный показатель адаптации	-0,6	-0,6	0,2	-0,6	-0,6	-0,7
Интегральный показатель самопринятия	-0,8	-0,7	0,4	-0,5	-0,5	-0,5
Интегральный показатель принятия других	-0,6	-0,8	0,2	-0,3	-0,6	-0,4
Интегральный показатель эмоциональной комфортности	0,1	0,1	0,0	-0,1	-0,3	-0,1
Интегральный показатель конфликтности	-0,7	-0,4	0,0	-0,5	-0,5	-0,8
Интегральный показатель стремления к доминированию	-0,1	0,1	-0,4	-0,1	-0,1	-0,7

Таблица 3.

$r = 0,5$	Шкала склонности к агрессивному аутистическому поведению (**агрессивный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (**активный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к гиперсоциальному поведению (**инициативный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к зависимому и беспомощному поведению (**пассивный тип потерпевшего**).	Шкала склонности к некритичному поведению (**некритичный тип потерпевшего**).	**Шкала реализованной виктимности.**
Шкала склонности к преодолению норм и правил	0,8	0,6	0,0	0,1	0,2	0,4
Шкала склонности к аутистическому поведению	0,8	0,6	0,4	0,5	0,5	0,6
Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	0,7	0,6	-0,1	0,2	0,6	0,4
Шкала склонности к агрессии и насилию	0,7	0,6	-0,2	0,4	0,6	0,6
Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	0,5	0,4	0,2	0,2	0,6	0,5
Шкала склонности к девиантному поведению	0,7	0,5	0,2	0,6	0,6	0,7

Наиболее сильные положительные корреляции выявлены между шкалой «Слабая рефлексия» и склонностью к агрессивному (r=0,8), самоповреждаю-

щему (r=0,7), некритичному (r=0,8) виктимному поведению, а также с реализованной виктимностью (r=0,5). «Незрелость эмоционально-волевой сферы» коррелирует с реализованной виктимностью (r=0,8), а «Общий уровень инфантилизма» – с агрессивной, самоповреждающей и некритичной формами (r=0,8). Средний коэффициент между виктимностью и инфантилизмом – r = 0,4 (умеренная положительная связь). Таким образом, генеральная гипотеза подтверждена частично.

Отрицательные корреляции зафиксированы между самопринятием и агрессивным виктимным поведением (r= –0,8), а также между интернальностью и реализованной виктимностью (r= –0,8). Средний коэффициент между виктимностью и адаптацией – r = –0,4 (обратная связь умеренной силы). Следовательно, гипотеза № 1 частично подтверждается.

Наиболее выраженные положительные связи: между преодолением норм и агрессивным виктимным поведением (r=0,8), между аддиктивным поведением и реализованной виктимностью (r=0,6), между делинквентностью и реализованной виктимностью (r=0,7). Средний коэффициент между виктимностью и девиантностью – r = 0,5. Гипотеза №2 получила эмпирическое подтверждение.

Все три гипотезы получили эмпирическое подтверждение (две – частичную, одну – полную). Связь виктимности с инфантилизмом и девиантностью положительная, с адаптацией – отрицательная. Полученные данные могут служить основой для содержательной интерпретации психологических факторов виктимного поведения у подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бобровская А.А.* Виктимность как форма девиантного поведения: критический подход // Виктимность и виктимологическая профилактика: Материалы круглого стола по дисциплине «Психология отклоняющегося поведения». Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. СС. 7–10.
2. *Малкина-Пых И.Г.* Психология поведения жертвы. М.: «Эксмо», 2006., 1008с.: ил. (Справочник практического психолога).
3. *Одинцова М.А.* Многоликость «жертвы», или немного о великой манипуляции // «Флинта»: НОУ ВПО МПСИ, 2010.
4. *Сахаутдинова Н.Н.* Виктимность как предпосылка проявления буллинга у подростков // «Теория и практика современной науки», № 6 (48), 2019. СС. 627–630.
5. *Шпаковская Е.Ю., Токарь О.В.* Социально-психологические особенности подростков, склонных к виктимному поведению // «Мир науки. Педагогика и психология», № 1, 2025. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-podrostkov-sklonnyh-k-viktimnomu-povedeniyu (дата обращения: 04.03.2026).

REFERENCES

1. *Bobrovskaya A.* Viktorimnost' kak forma deviantnogo povedeniia: kriticheskiĭ podkhod [Victimhood as a Form of Deviant Behavior: A Critical Approach]. In: Victimhood and Victimological Prevention: Proceedings of the Round Table on the Discipline "Psychology of Deviant Behavior". Tver: Tver State University, 2019. PP. 7–10. [in Russian]
2. *Malkina-Pykh I.* Psikhologiia povedeniia zhertvy [Psychology of Victim Behavior]. M.: "Eksmo", 2006, 1008p. (Practical Psychologist's Handbook). [in Russian]
3. *Odintsova M.* Mnogolikost' "zhertvy", ili nemnogo o velikoi manipuliatsii [The Many Faces of the "Victim," or a Little About the Great Manipulation]. M. "FLINTA" / Moscow Psychological and Social Institute, 2010. [in Rus.]
4. *Sakhavutdinova N.* Viktorimnost' kak predposylka proiavleniia bullinga u podrostkov [Victimhood as a Prerequisite for Bullying Among Adolescents]. "Theory and Practice of Modern Science", No. 6 (48), 2019. PP. 627–630. [in Rus.]
5. *Shpakovskaya E. & Tokar O.* Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti podrostkov, sklonnykh k viktimnomu povedeniiu [Socio-Psychological Characteristics of Adolescents Inclined Toward Victim Behavior] // "World of Science. Pedagogy and Psychology", No. 1, 2025. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-podrostkov-sklonnyh-k-viktimnomu-povedeniyu (accessed: 26 November 2025). [in Rus.]

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE EMERGENCE OF VICTIM BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

A. Muradyan, L. Harutyunyan
Russian-Armenian Iniversuty

ABSTRACT

This article explores the psychological factors underlying adolescents' predisposition to victim behavior. The study focuses on identifying personal and socio-psychological characteristics that contribute to behavioral vulnerability and difficulties in interaction with the social environment. Particular attention is given to infantilism, emotional immaturity, and low volitional regulation as internal prerequisites for maladaptation. An important aspect of the analysis concerns the relationship between personal maturity and the ability to cope constructively with challenging life situations. The paper also examines social adaptation, self-acceptance, and the level of internal control as psychological mechanisms associated with submissiveness, aggressiveness, and tendencies toward dependent or self-destructive behavior. The theoretical and empirical framework of the study allows victimization to be viewed not as an isolated phenomenon, but as the outcome of the interaction between personal deficits and the social environment. The findings may be useful for developing preventive programs aimed at strengthening adolescents' psychological resilience and enhancing their adaptive functioning.

Keywords: victimization, maladaptation, infantilism, deviant behavior, submissiveness.

УДК 37.036:78:159.922.7

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

А.В. Оганесян

Ванадзорский государственный униветситет им. О. Туманяна
anarobaren@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается проблема развития творческого потенциала младших школьников посредством творческой деятельности на уроках музыки. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у учащихся начальной школы креативного мышления, воображения и способности к самостоятельному художественному выражению. Целью исследования является выявление педагогических возможностей творческой деятельности на уроках музыки в развитии творческого потенциала учащихся. В работе проанализированы психолого-педагогические подходы к пониманию творческой деятельности и креативности, представленные в трудах Л.С. Выготского, Дж. П. Гилфорда, Э.П. Торренса, Р. Стернберга и других исследователей. В ходе исследования была разработана и апробирована диагностическая методика выявления уровня развития творческого потенциала учащихся четвертого класса на основе художественно-образной интерпретации музыкальных произведений. Экспериментальное исследование проводилось среди 70 учащихся основной школы № 3 имени О. Туманяна города Ванадзора. Анализ творческих работ учащихся осуществлялся с использованием контент-анализа и количественной оценки по шкале Р. Лайкерта. Полученные результаты показали, что музыкально-творческие задания способствуют развитию воображения, самостоятельности и художественного мышления учащихся, а также формируют устойчивый интерес к творческой деятельности. Сделан вывод о высокой эффективности использования творческой деятельности на уроках музыки как средства развития творческого потенциала младших школьников.

Ключевые слова: дивергентное мышление, развитие воображения, художественное самовыражение, музыкальная импровизация, эстетическое восприятие, креативное мышление, начальное образование, контент-анализ.

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях модернизации системы образования особое внимание уделяется формированию у обучающихся универсальных учебных действий и личностных качеств, обеспечивающих успешность обучения и социальную адаптацию. Одним из таких качеств является развитие творческого потенциала, которое закладывается и активно формируется в младшем школьном возрасте.

Современные педагоги и психологи подчеркивают, что именно в начальной школе у ребенка формируется отношение к учебному труду как к творческой деятельности и как к средству развития творческого потенциала через целенаправленную деятельность.

Проявляя ответственность и настойчивость, вместе с тем, в практике начального образования нередко наблюдается снижение интереса детей к процессу развития творческого потенциала; чаще отмечается ориентация на быстрый результат и стремление избегать трудностей. В связи с этим возрастает необходимость поиска эффективных педагогических средств для развития творческого подхода к заданиям.

Одним из таких средств является творческая деятельность, обладающая высоким воспитательным потенциалом. Творческая деятельность способствует развитию познавательного интереса, формированию положительного эмоционального отношения к процессу развития творческого потенциала, активизации самостоятельности и инициативы у учащихся. Включение творческих заданий в образовательный процесс позволяет рассматривать творческую деятельность младших школьников как средство развития их творческого потенциала и как личностно значимую деятельность.

Цель исследования – выявить педагогические возможности творческой деятельности на уроках музыки в развитии творческого потенциала учащихся начальной школы.

Объект исследования – процесс развития творческого потенциала младших школьников в образовательной деятельности.

Предмет исследования – творческая деятельность учащихся на уроках музыки как средство развития их творческого потенциала.

Задачи исследования

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме творческой деятельности и развития творческого потенциала младших школьников.

2. Раскрыть педагогические возможности уроков музыки в развитии творческого потенциала учащихся начальной школы.
3. Определить критерии и уровни сформированности творческой деятельности и творческого потенциала у учащихся четвертого класса.
4. Разработать и апробировать диагностическую методику выявления творческого потенциала учащихся на уроках музыки.
5. Провести опытно-экспериментальное исследование по выявлению уровня развития творческого потенциала учащихся четвертого класса.
6. Проанализировать результаты исследования с использованием контент-анализа и количественных показателей.
7. Определить эффективность творческой деятельности на уроках музыки как средства развития творческого потенциала младших школьников.

Методы исследования

Теоретические:

- анализ литературы;
- систематизация и обобщение научных подходов к развитию творческого потенциала.

Эмпирические:

- педагогическое наблюдение;
- опытно-экспериментальная работа;
- диагностическая методика;
- монопрослушивание музыкальных произведений;
- художественно-творческая деятельность (рисование по музыкальным впечатлениям).

Методы обработки результатов:

- контент-анализ творческих работ;
- количественный анализ по шкале Р. Лайкерта;
- сравнительный анализ результатов.

Гипотеза исследования

Гипотеза исследования состоит в том, что целенаправленное использование творческих видов деятельности на уроках музыки способствует развитию творческого потенциала младших школьников.

Теоретическая основа

Творческая деятельность рассматривается как особый вид человеческой активности, направленной на создание новых и ценных продуктов или реше-

ний. Согласно Л.С. Выготскому, «творчество – это не просто результат деятельности, а сложная психическая функция, формирующаяся в процессе социального взаимодействия и использования воображения» [Выготский, 1991, с. 12]. Он подчеркивает, что у младших школьников воображение и способность к преобразованию действительности выступают ключевыми механизмами творческой активности, что делает музыкальные уроки особенно благоприятной средой для развития креативности.

Исследования Дж.П. Гилфорда подтверждают, что творческое мышление связано с дивергентным мышлением, то есть с способностью порождать множество идей из одной исходной ситуации. Как отмечает Гилфорд: «Дивергентное мышление – это способность находить различные пути решения одной и той же проблемы, создавая оригинальные идеи и сочетания» [Guilford, 1950. PP. 445–446]. Эта особенность особенно проявляется в игровой и музыкальной деятельности младших школьников, где ребенок имеет возможность экспериментировать с различными мелодиями, ритмами и звуковыми эффектами.

Э.П. Торренс в своих исследованиях предложил систему диагностики творческого мышления (“Torrance Tests of Creative Thinking”), выделяя ключевые параметры креативности: флуэнс (поток идей), оригинальность, гибкость и детализация [Torrance, 1974]. Эти параметры позволяют оценивать как уровень творческого потенциала ребенка, так и эффективность педагогических методов его развития. В музыкальной практике данные компоненты проявляются, например, в способности ученика придумывать новые мелодические линии, ритмические рисунки или собственные интерпретации музыкальных произведений.

Развитие творческого потенциала рассматривается как целенаправленный процесс формирования у ребенка способности к самостоятельной творческой деятельности. Роберт Стернберг в рамках инвестиционной теории творчества отмечает: «Творчество возникает тогда, когда индивид готов вкладывать свои умственные ресурсы в развитие нестандартных идей, даже если они на первый взгляд рискованны» [Sternberg, 2006, p. 21]. Для младших школьников такой подход проявляется через организацию учебной среды, стимулирующей экспериментирование, игровую импровизацию и самостоятельный поиск музыкальных решений.

Современные российские исследования подтверждают, что музыкальные занятия являются эффективным средством развития творческого потенциала младших школьников. Так, Фомина И.А. и соавторы отмечают: «Регулярная

организация музыкальных заданий, ориентированных на свободное выражение и комбинирование звуков, способствует формированию креативного мышления и повышению уверенности в собственных творческих способностях» [Fomina E.A. et al., 2024, p. 78]. Подобные выводы подкрепляются теорией уровневого подхода В.А. Сластенина, согласно которой творческий потенциал формируется через мотивационный, эмоциональный и когнитивный компоненты деятельности [Сластенин, 2012, с. 33].

Таким образом, творческая деятельность младших школьников на уроках музыки является не только средством освоения музыкальных навыков, но и важным инструментом развития их творческого потенциала. Сочетание педагогических методов, стимулирующих дивергентное мышление, и возможностей для самостоятельного экспериментирования способствует формированию у детей устойчивой способности к креативной деятельности.

Теоретико-практический аспект развития творческого потенциала младших школьников на уроках музыки

Как было отмечено в теоретическом разделе, творческая деятельность является ключевым фактором развития креативности у детей младшего школьного возраста. Согласно Л.С. Выготскому, творческая активность формируется через социальное взаимодействие и использование воображения [Выготский, 1991, с. 12]. На уроках музыки эти механизмы реализуются через разнообразные виды практической деятельности: импровизацию, сочинение мелодий, музыкальные игры и коллективное исполнение (Прил. 1).

В рамках своей педагогической практики в общеобразовательной школе я наблюдала, как систематическое применение подобных заданий позволяет выявлять индивидуальные особенности творческого потенциала каждого ученика и стимулировать его развитие. Например, при выполнении задания «сочинение короткой мелодии» отдельные дети проявляли удивительную способность к оригинальным комбинациям звуков, что можно было диагностировать и закреплять через последующие музыкальные упражнения.

Таким образом, интеграция теоретически обоснованных методов развития творческого потенциала с практическими заданиями на уроках музыки создает системную педагогическую среду, в которой дети младшего школьного возраста развивают воображение, креативное мышление и уверенность в своих творческих способностях.

Диагностическая методика выявления развития творческого потенциала учащихся на уроках музыки.

Для выявления уровня развития творческого потенциала как средства творческой деятельности учащихся на уроках музыки А.В. Оганесян была разработана диагностическая методика «Раскрытие творческого потенциала и развитие творческой деятельности на уроках музыки в четвертом классе».

Организация исследования

Исследование проводилось в основной школе № 3 имени О. Туманяна города Ванадзора Лорийской области Республики Армения. В исследовании приняли участие 70 учащихся четвертых классов в возрасте 9 лет.

Задачи исследования

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи:

- выявить уровень развития творческого потенциала в творческой деятельности учащихся на уроках музыки;
- с использованием контент-анализа проанализировать особенности мышления, воображения и мировоззрения учащихся;
- определить критерии и уровни сформированности творческих способностей и трудовых умений.

Этапы исследования

Исследование включало два этапа:

1. Констатирующий этап.
2. Опытно-экспериментальный этап.

1. *Констатирующий этап исследования*

На данном этапе учащимся предлагалось прослушать музыкальные произведения и выразить возникшие образы посредством рисунка.

Использовались следующие произведения:

- Э. Григ – «Утро» из сюиты «Пер Гюнт»;
- А. Вивальди – «Весна» из цикла «Времена года».

В процессе прослушивания музыкального материала учащиеся создавали рисунок, отражающий их внутренние впечатления и образы.

Данный метод позволяет выявить:

- особенности музыкально-образного восприятия;
- уровень развития воображения;
- способность к творческому выражению;
- самостоятельность и трудолюбие учащихся.

2. *Опытно-экспериментальный этап исследования*

Цель опытно-экспериментального этапа – определить критерии сформированности творческой деятельности и развития творческого потенциала на уроках музыки.

На этом этапе учащиеся прослушивали произведения:

- К. Сен-Санс – «Аквариум» из сюиты «Карнавал животных»;
- К. Сен-Санс – «Слоны» из сюиты «Карнавал животных».

В процессе прослушивания учащиеся выполняли аналогичное задание – создавали рисунок, отражающий их музыкальные представления.

Используемые методы исследования:

- монопрослушивание музыкального материала;
- художественное выражение музыкального образа (рисование);
- метод демонстрации;
- повторное видеопрослушивание;
- контент-анализ творческих работ учащихся.
- Для организации урока использовались следующие средства:
- проектор, интернет, ресурсы YouTube;
- цветные карандаши, альбомы для рисования;
- стенд для выставки творческих работ.

Критерии оценки творческой деятельности учащихся

Для анализа результатов была разработана система критериев, позволяющая определить уровни сформированности творческой деятельности и развития творческого потенциала учащихся.

Ход исследования

В начале урока учащимся предлагалось следующее вступительное обращение учителя: «Сегодня у нас необычный урок. Я хочу узнать ваш внутренний мир и понять, какие образы возникают у вас при прослушивании музыки. Сейчас вы услышите музыкальное произведение. Попробуйте представить картину, которая появляется в вашем воображении, и изобразить ее на бумаге».

В процессе прослушивания музыкального произведения учащиеся создавали рисунок, отражающий их музыкальные впечатления.

На этапе обобщения работы учащихся размещались на специальном выставочном стенде. После этого школьникам предлагалось:

- рассказать о своей работе;
- описать изображенный образ;

- дать название своему рисунку.

Затем проводилось повторное видеопрослушивание музыкального произведения, после которого учащиеся обсуждали свои впечатления и сравнивали свои рисунки с музыкальным содержанием произведения.

С научно-педагогической точки зрения предложенная методика:

1) сочетает музыкально-эстетическое восприятие и художественное творчество, что соответствует современным междисциплинарным подходам в педагогике искусства;
2) позволяет выявлять индивидуальные особенности творческого мышления учащихся, включая:
   - уровень воображения;
   - способность к ассоциативному мышлению;
   - самостоятельность в творческой деятельности;
3) использование контент-анализа и шкалы Р. Лайкерта делает возможным количественное измерение результатов, что повышает научную обоснованность исследования.

Этап анализа и обсуждения работ

После завершения работы рисунки учащихся размещались на специальном стенде для демонстрации творческих работ. Затем проводилось обсуждение результатов.

Учащимся предлагалось:

- рассказать о своей картине;
- объяснить, какие образы возникли при прослушивании музыки;
- дать название своему рисунку.

Данный этап позволял выявить:

- глубину музыкального восприятия;
- особенности образного мышления;
- степень самостоятельности в выполнении творческого задания.

Повторное прослушивание музыкального материала

На завершающем этапе учащимся демонстрировалось видеосопровождение музыкальных произведений. Это позволяло детям сравнить свои художественные представления с визуальной интерпретацией музыки.

В ходе обсуждения учащиеся высказывали свои впечатления и определяли, какие рисунки наиболее точно отражали характер прослушанной музыки.

Диагностические показатели

Анализ творческих работ учащихся проводился с использованием контент-анализа и включал оценку следующих показателей:

- оригинальность художественного образа;
- самостоятельность выполнения задания;
- богатство воображения;
- соответствие рисунка музыкальному содержанию;
- проявление трудолюбия и аккуратности.

Полученные результаты оценивались по трехуровневой системе (низкий, средний, высокий уровень) с использованием количественной оценки на основе шкалы Р. Лайкерта.

Наблюдения и результаты диагностического задания

Анализ творческих работ учащихся показал, что музыкальные произведения вызывали у детей разнообразные ассоциативные образы и стимулировали развитие воображения.

Например, при прослушивании произведения «**Аквариум**» один из учащихся изобразил аквариум, в котором рыбки плавали не хаотично, а образовывали своеобразный хоровод. При этом одна рыбка была изображена выпрыгивающей из аквариума, а другая, с изображенными водными брызгами, как будто стремилась присоединиться к движению других рыб.

Такое решение свидетельствует о:

- развитых комбинаторных умениях;
- оригинальности мышления;
- способности создавать динамический художественный образ.

Другие учащиеся интерпретировали музыкальное произведение по-разному: некоторые изображали мелких птиц, насекомых, подводных существ, создавая собственные фантазийные композиции. Это показывает, что музыкальное произведение стимулировало индивидуальные ассоциации и разнообразие творческих решений.

Не менее интересные результаты были получены при прослушивании произведения «**Слоны**». Тот же ученик, который ранее изобразил необычный аквариум, нарисовал слона, играющего на контрабасе. Данный образ отражает не только понимание характера музыкального произведения, но и способность ребенка соединять музыкальные впечатления с художественным воображением.

Другие учащиеся также проявили творческий подход: в их рисунках появлялись бегемоты, крокодилы, медведи и другие крупные животные. Это

свидетельствует о попытке передать через рисунок ощущение тяжести, медлительности и выразительности музыкального образа.

Интерпретация результатов

Полученные результаты свидетельствуют о том, что музыкальные произведения, обладающие яркой образностью, активизируют воображение, ассоциативное мышление и творческую активность учащихся.

Разнообразие художественных интерпретаций показывает, что учащиеся способны:

- самостоятельно создавать художественные образы;
- интерпретировать музыкальные впечатления через визуальное творчество;
- проявлять оригинальность и индивидуальность в творческой деятельности.

Таким образом, констатирующий этап исследования подтвердил, что музыкально-творческие задания, основанные на образном восприятии музыки, являются эффективным средством диагностики и развития творческого потенциала младших школьников.

Анализ творческих работ учащихся

Анализ рисунков проводился с использованием метода контент-анализа, при этом основное внимание уделялось следующим показателям:

- оригинальность художественного образа;
- соответствие рисунка характеру музыкального произведения;
- проявление воображения и фантазии;
- самостоятельность выполнения задания;
- степень детализации и выразительности изображения.

Изучение рисунков учащихся показало, что музыкальные произведения стимулировали разнообразные художественные интерпретации и индивидуальные ассоциации, что свидетельствует о развитии образного мышления младших школьников.

Символика и образное содержание рисунков

Анализ рисунков показал, что большинство учащихся стремились визуально передать характер музыкального произведения через различные художественные символы.

При прослушивании произведения **«Аквариум»** К. Сен-Санса учащиеся чаще всего изображали:

- подводный мир;
- рыб;
- водные растения;
- морских животных.

Некоторые дети создавали более фантазийные композиции, изображая птиц, насекомых или сказочных существ. Это свидетельствует о том, что музыкальный образ воспринимался ими не только буквально, но и ассоциативно, что является важным показателем развития творческого воображения.

Подобная композиция демонстрирует динамическое восприятие музыкального образа и способность ребенка создавать сюжетную художественную интерпретацию произведения.

При прослушивании произведения «**Слоны**» К. Сен-Санса учащиеся чаще всего изображали крупных животных – слонов, бегемотов, медведей, крокодилов. Это показывает, что дети стремились через рисунок передать характер музыки – ее тяжесть, массивность и выразительность.

Анализ рисунков позволил выделить несколько типов воображения, проявившихся в творческой деятельности учащихся:

1. **Репродуктивное воображение**

Данный тип воображения проявлялся у учащихся, которые изображали простые и прямые образы, связанные с названием произведения. Например, при прослушивании «Аквариума» они рисовали рыб и водоросли без дополнительных сюжетных элементов.

2. **Ассоциативное воображение**

У некоторых учащихся наблюдалась способность создавать ассоциативные образы, не всегда напрямую связанные с названием произведения. Например, появлялись изображения птиц, насекомых или фантастических существ. Это свидетельствует о развитии образного мышления и индивидуальных художественных ассоциаций.

3. **Творческое (продуктивное) воображение**

Наиболее высокий уровень воображения проявлялся у учащихся, которые создавали оригинальные сюжетные композиции, объединяя музыкальные впечатления с собственными художественными идеями. Примерами такого воображения являются рисунок аквариума с «танцующими» рыбами и изображение слона, играющего на контрабасе.

Проведенный анализ творческих работ показал, что музыкальные произведения способны активизировать воображение и стимулировать творческую деятельность учащихся младшего школьного возраста. Разнообразие художе-

ственных интерпретаций свидетельствует о том, что дети воспринимают музыку не только на слуховом, но и на образно-эмоциональном уровне, что способствует развитию их творческого потенциала.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что творческая деятельность на уроках музыки является эффективным средством развития воображения, художественного мышления и креативности младших школьников.

Оценка проводилась по трем уровням:

1. **Низкий** уровень – 1 балл

Характеризуется:

- беспомощностью в выполнении творческого задания;
- низкой самостоятельностью;
- отказом от выполнения задания или потребностью в постоянной помощи учителя;
- низким качеством результата.

2. **Средний** уровень – 2 балла

Характеризуется:

- достаточной самостоятельностью в деятельности репродуктивного характера;
- хорошим качеством выполнения работы;
- отсутствием элементов новизны;
- частичной реализацией творческого замысла;
- недостаточно развитыми комбинаторными умениями.

3. **Высокий** уровень – 3 балла

Характеризуется:

- развитыми комбинаторными и творческими навыками;
- способностью самостоятельно конструировать художественный образ;
- оригинальностью решения;
- полной самостоятельностью выполнения задания;
- высоким качеством результата с элементами новизны.

Для количественной оценки результатов была использована шкала Р. Лайкерта, позволяющая перевести качественные показатели в количественные.

Данная шкала позволяет:

- систематизировать результаты диагностики;
- определить процентное соотношение уровней;
- провести количественный анализ творческой активности учащихся.

Таблица 1. Распределения уровней творческого потенциала по 70 ученикам (низкий / средний / высокий + проценты)





Заключение

1. В ходе проведенного исследования была рассмотрена проблема развития творческого потенциала младших школьников посредством творческой

деятельности на уроках музыки. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить основные научные подходы к пониманию творческой деятельности и условий формирования творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

2. В работе показано, что современная педагогическая практика опирается не только на традиционные представления о развитии личности ребенка, но и на современные научные концепции, включая достижения когнитивной психологии и педагогики творчества. Это позволяет более полно учитывать индивидуальные особенности учащихся, их интересы, уровень воображения и творческих способностей при организации образовательного процесса.

3. В рамках исследования была разработана и апробирована диагностическая методика выявления творческого потенциала учащихся четвертого класса на уроках музыки, основанная на восприятии музыкальных произведений и их художественно-образной интерпретации через рисунок. Проведенное опытно-экспериментальное исследование позволило определить критерии и уровни сформированности творческой деятельности учащихся, а также выявить особенности проявления их воображения, самостоятельности и трудолюбия в процессе выполнения творческих заданий.

4. Анализ творческих работ учащихся показал, что музыкальные произведения, обладающие яркой образностью и эмоциональной выразительностью, способствуют активизации воображения, ассоциативного мышления и художественного восприятия детей. Разнообразие интерпретаций музыкальных образов в рисунках учащихся свидетельствует о наличии индивидуальных творческих решений и различных уровней развития творческого потенциала.

5. Полученные результаты подтверждают, что творческая деятельность на уроках музыки является эффективным педагогическим средством развития творческого потенциала младших школьников, поскольку она способствует формированию самостоятельности, развитию воображения, художественного мышления и устойчивого интереса к творческой деятельности.

Таким образом, поставленные в исследовании цель и задачи были реализованы, а результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что целенаправленная организация творческой деятельности на уроках музыки способствует развитию творческого потенциала учащихся начальной школы.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с более глубоким изучением педагогических условий развития творческого потенциала

младших школьников, а также с разработкой методических подходов, направленных на интеграцию различных видов художественно-творческой деятельности в образовательный процесс начальной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте**.** М.: «Просвещение», 1991. С. 12.
2. *Guilford J.P.* Creativity // "American Psychologist", No. 5 (9), 1950. PP. 445–446.
3. *Torrance E.P.* Torrance Tests of Creative Thinking**.** Lexington, MA: "Personnel Press", 1974.
4. *Sternberg R.* The Nature of Creativity // "Creativity Research Journal", No. 18 (1), 87–98, 2006. P. 21.
5. *Сластенин В.А.* Педагогика. М.: «Академия», 2012. С. 33.
6. *Фомина Т., Каримова П., Костикова И.* Развитие творческого потенциала детей на занятиях по искусству через преемственность возрастных уровней учащихся // "Pedagogy and Psychology", No. 1 (58), 2024. СС. 43–50.

REFERENCES

1. *Vygotsky L.* Imagination and Creativity in Childhood. Moscow: "Prosveshchenie", 1991. P. 12.
2. *Guilford J.* Creativity // "American Psychologist", No. 5 (9), 1950. PP. 445–446.
3. *Torrance E.* Torrance Tests of Creative Thinking. Lexington, MA: "Personnel Press", 1974.
4. *Sternberg R.* The nature of creativity // "Creativity Research Journal", No. 18 (1), 2006. PP. 87–98.
5. *Slastenin V.* Pedagogyka. Moscow: "Akademiya", 2012. P. 33.
6. *Fomina T., Karimova P. & Kostikova I.* Developing children's creative potential through art classes based on continuity between students' age levels // "Pedagogy and Psychology". V. 1 (58), 2024. PP. 43–50.

CREATIVE ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MUSIC LESSONS

A. Hovhannisyan
Vanadzor State University named after H. Tumanyan

ABSTRACT

The article examines the problem of developing the creative potential of primary school students through creative activities in music lessons. The relevance of the study is determined by the need to foster creative thinking, imagination, and the ability for independent artistic expression in younger schoolchildren. The aim of the research is to identify the pedagogical possibilities of creative activity in music lessons for developing students' creative potential. The paper analyzes psychological and pedagogical approaches to understanding creative activity and creativity, as presented in the works of L.S. Vygotsky, J.P. Guilford, E.P. Torrance, R. Sternberg, and other researchers. In the course of the study, a diagnostic method for identifying the level of development of

the creative potential of fourth-grade students, based on artistic interpretation of musical works, was developed and tested. The experimental study was conducted among 70 students of School No. 3 named after H. Tumanyan in Vanadzor, Republic of Armenia. The analysis of students' creative works was carried out using content analysis and quantitative assessment based on the Likert scale. The results showed that music-creative tasks contribute to the development of imagination, independence, and artistic thinking of students, as well as foster a stable interest in creative activity.
Keywords: imagination, creativity, practical tasks, artistic expression, thinking skills, content analysis, divergent thinking.

Приложение 1.

Примеры музыкальных заданий, способствующих развитию творческого потенциала.

1. **Импровизация на знакомую мелодию**

- Ученикам предлагается изменить ритм, темп или интонацию известной песни.
- Развивает дивергентное мышление и умение создавать альтернативные музыкальные решения (Guilford, 1950, PP. 445–446).

2. **Сочинение короткой мелодии или ритмического рисунка**

- Дети создают собственные музыкальные фрагменты с использованием школьных инструментов или голосового выражения.
- Стимулирует оригинальность творческих идей (Torrance, 1974).

3. **Музыкальные диалоги и «звуковые истории»**

- Ученики по очереди создают музыкальные фразы, отвечающие друг другу.
- Развивает гибкость мышления и умение сотрудничать, что важно для формирования творческого потенциала (Сластенин, 2012, с. 33).

4. **Интерпретация музыкальных произведений**

- Ребята пробуют выразить через музыку разные эмоции или события, создавая собственную художественную интерпретацию.
- Способствует формированию эмоциональной выразительности и самостоятельного творческого мышления (Fomina et al., 2024, p. 78).

ՀՏԴ-159.9

ԱՓՍՈՍԱՆՔԸ ՈՐՊԵՍ ՀԱՍՈՒՆ ՏԱՐԻՔԻ ՎԵՐԱՀՄԱՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Հ.Լ. Պետրոսյան, Ջ.Մ. Բաղդասարյան

Գործնական հոգեբանության և սոցիոլոգիայի «Ուրարտու» համալսարան
jembs@mail.ru

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Մերօրյա անընդհատ փոփոխվող կյանքի պայմաններում առավել արդիական է դառնում հասուն տարիքի վերահմաստավորման հիմնախնդրի ուսումնասիրումը՝ «ափսոսանք»-ի միջոցով, քանզի հասուն տարիքի ճգնաժամն առավել խիստ մարտահրավեր է մեր օրերում, և, կարծես, վերջին հնարավորությունն է կյանքում փոփոխություններ անելու համար և ափսոսանքի ապրումը վերահմաստավորելով հնարավոր է հաղթահարել ճգնաժամը՝ դասեր քաղելով սեփական սխալներից և մոտիվացվելով՝ փոփոխություններ անելու ապագայում։

Մեր հետազոտության նպատակն է՝ ուսումնասիրել հասուն տարիքում ափսոսանքի զգացումը գործնական և փորձարարական աշխատանքների միջոցով, բացահայտել ափսոսանքի զգացումի ազդեցությունը հասուն տարիքում կյանքի վերահմաստավորման գործընթացի վրա։

Առաջադրվել է հետևյալ վարկածը՝ ենթադրվում է, որ հասուն տարիքին բնորոշ ճգնաժամը կարող է հաղթահարվել դրան բնորոշ դրսևորման ձևերից՝ ափսոսանքի վերահմաստավորման միջոցով։

Մեր աշխատության մեջ ափսոսանք տերմինը ներկայացվում է որպես արժեքների վերջնական արդյունքում ի հայտ եկած բացթողումների հանդեպ վերաբերմունք, որը դրսևորվում է որպես ոչ թե քայքայիչ, այլ կառուցողական (ասել է թե, դրա միջոցով մոտիվացնող, կառուցողական) գործընթաց։

Համաձայն Է. Էրիքսոնի անձի զարգացման տեսության, հասունացման փուլում անձը պետք է դառնա արդյունավետ կյանքի բոլոր ոլորտներում, հատկապես կարևոր են դառնում ստեղծագործ լինելու կարողությունը և ուրիշներին «պիտանի» լինելու զգացումը։ [4] Կ. Յունգը նշում է, որ հասուն տարիքում անձը գիտակցելով իր յուրահատկությունը, ընդունակ է դառնում խորը կապեր հաստատելու աշխարհի և այլ մարդկանց հետ։ [5] Մեր տեսակետը հարում է վերոնշյալ մոտեցմանը խնդրի շուրջ։

Հիմնաբառեր՝ ճգնաժամ, ափսոսանք, վերաիմաստավորում, իրական «ես», իդեալական «ես», արդյունավետ կյանք:

Հասուն տարիքի ճգնաժամը հոգեբանական երևույթ է (մենք դիտարկել ենք 40–50 տարեկան սահմանագիծը), այն կյանքի քննադատական գնահատում և վերագնահատում է, անձը հայտվում է նախկին երազանքների, կյանքի պլանների և դրանց իրականացման ընթացքի անհամապատասխանության գիտակցման մեջ[6], [3]:Ճգնաժամը իր մեջ կրում է բացասական բաղադրիչ՝ ձախողումների, պատրանքների փլուզման ցավալի փորձ: Ճգնաժամային հակասությունները դրսևորվում են որպես անհամապատասխանություն անձի իրական ես-ի և իդեալական ես-ի, ներկայի և հնարավորի, ցանկալիի միջև[1] [2]: Բացի այդ, փոխվում են սոցիալական ակնկալիքները: Եկել է ժամանակն արդարացնելու հասարակության հույսերը և ստեղծելու ինչ-որ սոցիալական նշանակալից նյութական կամ հոգևոր արժեք:

«Ափսոսանքը»՝ չարածի, չհասցրածի հանդեպ, հասուն տարիքի ճգնաժամին ուղեկցող և ամենաբնութագրական զգացումն է դառնում: Ափսոսանքը կարող է խանգարել և լինել անօգուտ՝ անընդհատ ինքնաքննադատման դատապարտելով անձին: Այն կարող է անձին ներքաշել փակուղու մեջ, երբ անձը, սկսի ափսոսալ ափսոսելու համար: Ապագայի հանդեպ ափսոսանքի վախը կարող է անձին գցել թակարդը՝ ստիպելով խուսափել կարևոր հարցերի լուծման ուղիներ փնտրելուց և հետաձգելով դրանք:

Չնայած նրան, որ ափսոսանքը բացասական զգացում է, այն կարող է նաև դրական ազդեցություն ունենալ անձի վարքի, նպատակների, մոտիվացիայի վրա: Ափսոսանքը կարող է օգնել՝ կարգավորել վարքը, բարձրացնել մոտիվացիան, ներդաշնակել սեփական ես-ը, եթե անձն այն դիտարկի որպես ճգնաժամի հաղթահարման, ինքնավերլուծության, արդյունքների նորովի իրացման միջոց:

Այսպիսով, հասուն տարիքի ճգնաժամը հանդիսանալով վերաիմաստավորման գործընթաց, նաև ափսոսանքի ապրման փուլ, կարող է համարվել հաղթահարված, եթե «ափսոսանքը» դիտարկենք զարգացման շարժիչ ուժ:

Հետազոտություններն իրականացվել են մոսկվայաբնակ և երևանաբնակ 40–50 տարեկան կանանց և տղամարդկանց հետ (օնլայն տարբերակով), մասնակցել է 60 հոգի (30 իգական և 30 արական սեռի ներկայացուցիչներ): Կիրառվել են հետևյալ մեթոդները՝ «Կյանքի իմաստալիության» թեստը (հեղինակ՝ Ջ. Կրամբո, Լ. Մախոլիկ. ադապտացված՝ Դ. Լեոնտիևի կողմից) և «Ափսոսանքի սանդղակ»-ը (հեղինակ՝ Ռ. Լիխ): Առաջին

թեստի նպատակը՝ պարզել մասնակիցների մոտ կյանքի իմաստավորվածությունը, երկրորդ թեստի նպատակը՝ բացահայտել ափսոսանքի աստիճանը տվյալ փուլում: Հավաստիության նպատակով մեր կողմից ձևավորվեց նաև ստուգիչ խումբ (մասնակիցների քանակը՝ 60, տարիքը՝ 40–50):

Փորձահետազոտական գործունեությունը ծավալվեց երեք փուլով.

1. Փաստարկող փուլ – նպատակը՝ բացահայտել միջին տարիքի անձանց մոտ ափսոսանքի աստիճանը և կյանքի իմաստալիության աստիճանը:

2. Ձևավորող փուլ – թեստերի արդյունքների վերլուծության հիման վրա իրականացնել հոգեշտկողական աշխատանքներ (հոգեվերլուծական զրույց, գործնական առաջադրանքներ, վարժանքներ, արտ-թերապևտիկ տեխնիկաներ):

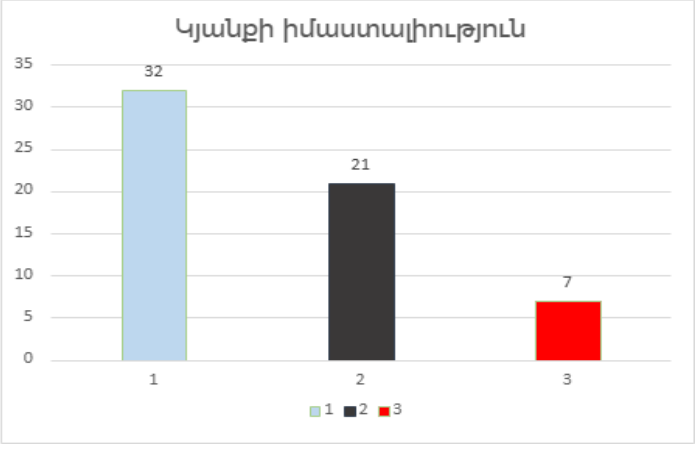
3. Ստուգիչ փուլ – նպատակը՝ փորձարարական աշխատանքի արդյունքների ամփոփ վերլուծություն:

«Կյանքի իմաստալիության» թեստի արդյունքները հետազոտական խմբում հետևյալն են՝ 60 հետազոտվողներից 32-ի մոտ՝ բարձր, 21-ի մոտ՝ միջին ցուցանիշ և 7-ի մոտ՝ ցածր: Նույն թեստը իրականացվեց նաև ստուգիչ խմբի 60 մասնակիցների հետ, արյունքները հետևյալն են՝ 31-ի մոտ՝ բարձր, 20-ի մոտ՝ միջին, 9-ի մոտ՝ ցածր:

Ստորև ներկայացնում ենք արդյունքների գծապատկերը՝ հետազոտական և ստուգիչ խմբերում:

Հիստոգրամ 1:

Հետազոտական խումբ՝

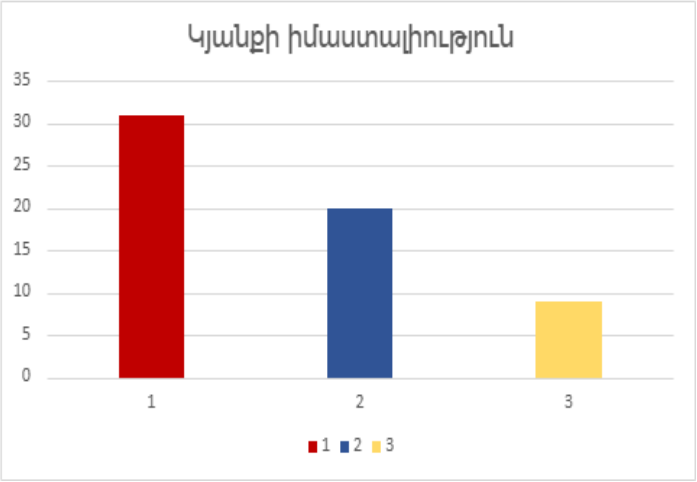


1– բարձր՝ 32

2 – միջին՝ 21

3 – ցածր՝ 7

Հիստոգրամ 2:
Ստուգիչ խումբ

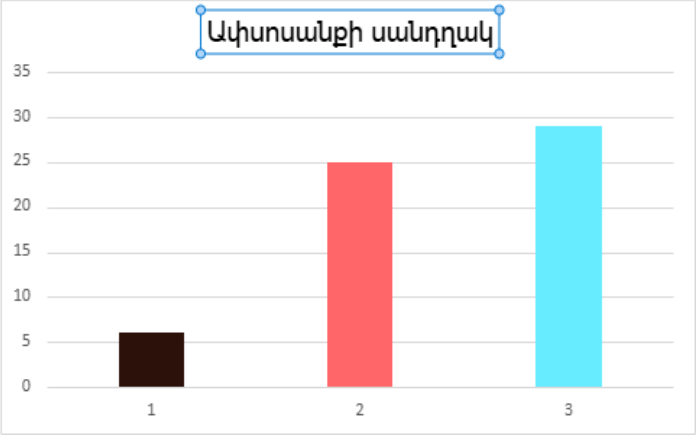


1-բարձր՝ 31
2-միջին՝ 20
3-ցածր՝ 9

«Ափսոսանքի սանդղակ»-ի թեստի արդյունքները հետազոտական խմբում հետևյալն են՝ 60 հետազոտվողներից 6-ի մոտ՝ բարձր ցուցանիշ, 25-ի մոտ՝ միջին, 29-ի մոտ՝ ցածր ցուցանիշ: Ստուգիչ խմբի արդյունքներն են. բարձր՝ 5, միջին՝ 23, ցածր՝ 32:

Ստորև ներկայացնում ենք արդյունքները գծապատկերի տեսքով:

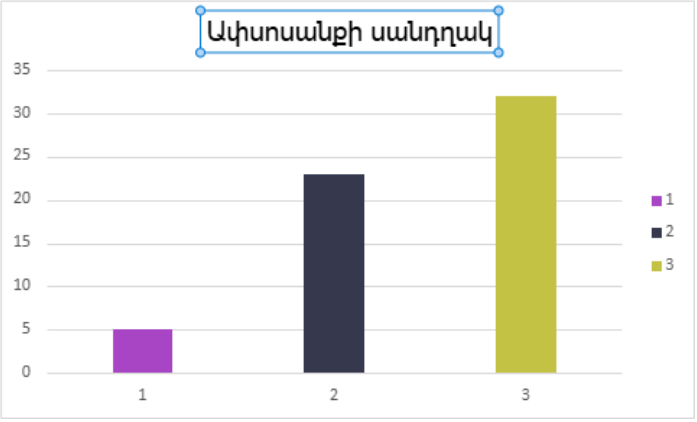
Հիստոգրամ 1:
Հետազոտական խումբ



1-բարձր՝ 6

2-միջին՝ 25
3-ցածր՝ 29

Հիստոգրամ 2:
Ստուգիչ խումբ



1 – բարձր՝ 5
2 – միջին՝ 23
3 – ցածր՝ 29

Այսպիսով՝ երկու թեստերի վերլուծության համեմատության համաձայն, բացահայտեցինք, որ ափսոսանքի և իմաստալիության միջև կապ կա և այն հետազոտվողները, որոնց մոտ իմաստալիության ցուցանիշը ցածր էր, ափսոսանքը ուներ բարձր ցուցանիշ և հակառակը՝ ափսոսանքի ցածր ցուցանիշին համապատասխանում էր կյանքի իմաստալիության բարձր ցուցանիշը:

Ստացված արդյունքների հիման վրա ձեռնամուխ եղանք շտկողական աշխատանքների իրագործմանը, նպատակը՝ ափսոսանքի վերաիմաստավորումն էր (զրույց, դիրքորոշումների ամրապնդում արտ-թերապիայի միջոցով, ներհայեցողություն՝ նամակ գրելու տեխնիկայի կիրառմամբ և այլն):

Աշխատանքներն իրականացվեցին՝ իմաստալիության ցածր և միջին ցուցանիշ ունեցող հետազոտվողների հետ:

Ստուգիչ փուլում իրականացրեցինք կրկնաթեստավորում հետազոտական և ստուգիչ խմբերի հետ:

Կրկնաթեստավորման արդյունքների համաձայն «կյանքի իմաստալիություն» թեստի ցուցանիշները հետազոտական խմբում հետևյալն են՝ 2

ցածր, 9 միջին, 49 բարձր, համապատասխանաբար «ափսոսանքի սանդղակ»-ի ցուցանիշները ևս փոխվել էին՝ բարձր՝ 2, միջին՝ 11, ցածր՝ 37: Ստուգիչ խմբի արդյունքները գրեթե նույնն էին (աննշան՝ 1 հոգու տարբերությամբ):

Այսպիսով, մեր կողմից իրականացված հետազոտությունների արդյունքում հաստատվեց կյանքի իմաստավորման և ափսոսանքի միջև կապը, հետևաբար՝ համաձայն մեր վարկածի, հասուն տարիքին բնորոշ ճգնաժամը կարող է հաղթահարվել ափսոսանքի վերաիմաստավորման միջոցով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Кон И.С.* Возраст и возростные категории // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. Мн.: «Харвест»; М.: «АСТ», 2001.
2. *Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Мателина А.А.* Феномен взрослости: развитие личности и жизненный путь: Учеб. пособие для вузов. М.: «Академический проспект», 2018, 329с. (Gaudeamus)
3. *Шихи Г.* Возростные кризисы. СПб.: «Ювента», 1999.
4. *Чурило Н.В.* Лекция «Общая характеристика психического развития в зрелом возрасте» https://bspu.by/blog/churilo/article/lection/lekciya-obshaya-harakteristika-psihicheskogo-razvitiya-v-zrelom-vozraste
5. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: «Прогресс», 1996.
6. *Юнг К.Г.* О становлении личности // «Конфликты детской души». М.: «Канон», 1994.

REFERENCES

1. *Kon I.* Age and age categories. In K.V. Selchenok (Ed.), Psychology of Age-Related Crises: A Reader. Minsk: “Harvest”; Moscow: “AST”, 2001.
2. *Kulagina I., Apasova E. & Matelina A.* The Phenomenon of Adulthood: Personality Development and the Life Course: A Textbook for Higher Education Institutions. Moscow: “Akademicheskiy Prospekt”, 2018, 329p. (Gaudeamus).
3. *Sheehy G.* Age-Related Crises. St. Petersburg: “Yuventa”, 1999.
4. *Churilo N.* (n.d.). Lecture: General Characteristics of Psychological Development in Adulthood. Available at: https://bspu.by/blog/churilo/article/lection/lekciya-obshaya-harakteristika-psihicheskogo-razvitiya-v-zrelom-vozraste
5. *Erikson E.* Identity: Youth and Crisis. Moscow: “Progress”, 1996.
6. *Jung C.* On becoming a personality. In Conflicts of the Child’s Soul. Moscow: “Kanon”, 1994.

REGRET AS A MEANS OF REAPPRAISAL IN MATURE AGE

H. Petrosyan, J. Baghdasaryan
“Urartu” University of Practical Psychology and Sociology
Yerevan, Republic of Armenia

ABSTRACT

In today’s constantly changing conditions of life, the study of the issue related to reappraisal in mature age – through the lens of “regret” – is

becoming increasingly relevant. The midlife crisis presents a particularly serious challenge in our time and appears to be the last opportunity to make meaningful changes in one's life. By reappraising the experience of regret, it becomes possible to overcome this crisis: drawing lessons from one's own mistakes and finding motivation to make changes in the future.
The aim of our research is to study the experience of regret in mature age through practical and experimental work, explore the influence of the feeling of regret on the process of reappraisal of life in mature age. The following hypothesis has been put forward: it is supposed that the crisis characterstic of mature age can be overcome through the reappraisal of one of its characteristic manifestations – regret.
In our work, the term "regret" is presented as an attitude toward the omissions that have emerged as a final outcome of one's values – manifested not as a destructive, but as a constructive process (that is, one that motivates and builds through its very nature).
According to E. Erikson's theory of personality development, in the stage of maturity a person must become effective in all spheres of life; the capacity for creativity and the sense of being "useful" to others become especially important [4]. C. Jung notes that that in mature age, upon recognizing their own uniqueness, a person becomes capable of establishing deep connections with the world and with other people [5]. Our own perspective aligns with the aforementioned approach to this problem.
Keywords: crisis, regret, reappraisal, actual self, ideal self, effective life.

СОЖАЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

А.Л. Петросян, Дж.С. Багдасарян
Университет практической психологии и социологии «Урарту»

АННОТАЦИЯ

В условиях непрерывно меняющейся современной жизни изучение проблемы переосмысления в зрелом возрасте – через призму «сожаления» – становится все более актуальным. Кризис зрелого возраста представляет собой особенно серьезный вызов в наши дни и воспринимается как последняя возможность внести значимые изменения в собственную жизнь. Переосмысляя переживание сожаления, можно преодолеть этот кризис: извлекая уроки из собственных ошибок и находя мотивацию для изменений в будущем.
Цель нашего исследования – изучить чувство сожаления в зрелом возрасте посредством практической и экспериментальной работы, а также выявить влияние этого чувства на процесс переосмысления жизни в зрелом возрасте.

Выдвинута следующая гипотеза: предполагается, что кризис, характерный для зрелого возраста, может быть преодолен посредством переосмысления одного из свойственных ему проявлений – сожаления.

В настоящей работе термин «сожаление» рассматривается как отношение к упущениям, возникшим в качестве конечного итога ценностных ориентаций личности, и трактуется не как деструктивный, а как конструктивный процесс (то есть процесс, который по своей природе мотивирует и созидает).

Согласно теории развития личности Э. Эриксона, на стадии зрелости человек должен стать эффективным во всех сферах жизни; особую значимость приобретают способность к творчеству и ощущение собственной «полезности» для других [4]. К. Юнг отмечает, что в зрелом возрасте, осознавая свою уникальность, человек становится способным устанавливать глубокие связи с миром и другими людьми [5]. Наша точка зрения согласуется с вышеизложенным подходом к данной проблеме.

Ключевые слова: кризис, сожаление, переосмысление, реальное «Я», идеальное «Я», эффективная жизнь.

УДК 159.9.07

ОТ РЕФЛЕКСИИ К ДЕЙСТВИЮ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ КАК ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

***Е.В. Полонская*[1]*, С.С. Белоусова*[2]**

[1]ГБОУ Школа № 1514, г. Москва, Российская Федерация
[2]Российский университет дружбы народов
evapsy@mail.ru, grigoreva.sofya@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В данной статье представлен опыт реализации социально-психологического профиля в образовательной организации (8–11 классы), как пространства развития личности, социального и эмоционального интеллекта, создания условий для жизненного определения и выбора на основе осознанной системы собственных ценностей. Представлена модель социально-психологического профиля, включающая в себя организационную структуру, систему ключевых образовательных компонентов (курсы «Психология человека», «Социальное проектирование», «Основы волонтерской деятельности», «Практикум публичных выступлений» выездные профильные лагеря, летние практики, углубленное преподавание иностранного языка как средства коммуникации) и комплекс личностных новообразований как целевых ориентиров. Делается вывод о том, что системное психологическое образование в школе формирует психологическую культуру и создает основу для осознанного самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: социально-психологический профиль, психологическая культура, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, проектное мышление, рефлексия.

«Психологическое знание – как шар: с какой стороны ни зайди, все равно придешь к личности» (М.В. Попова)

В течение подросткового и юношеского возраста происходит активное формирование личности [3]. Этот процесс связан с активной внутренней работой, которой становится развитие рефлексии и самопознания. Именно в пространстве школьной жизни, учебной деятельности, школьного сообщества концентрируется до 70% времени и социального опыта подростка. Это период, когда учебное заведение перестает быть лишь местом получения зна-

ний, превращаясь в основную площадку для личностного становления и первичной социальной моделью [1]. В стенах школы закладываются и осваиваются фундаментальные основы человеческих отношений: здесь формируются первые глубокие дружеские связи, проживается опыт сотрудничества и соперничества, зарождаются чувства привязанности и уважения [4]. На наш взгляд, добавление акцентов на создание условий для развития эмоционального и социального интеллекта в интеграцию с развитием академического интеллекта средствами преподавания учебных предметов, является условием для активного формирования самосознания, ценностных ориентаций и жизненных стратегий растущей личности.

Целенаправленная работа в этом направлении ведется в рамках социально-психологического профиля для 8–11 классов в московской школе ГБОУ Школа № 1514. Его открытие было вызвано рядом факторов, возникающих в последние годы в классическом предпрофильном и профильном среднем образовании. Обучающиеся часто сталкиваются с трудностями социальной адаптации, с недостаточно высоким уровнем академической направленности, с проблемами со здоровьем, со сложностями при выборе образовательного пути при переходе в 8-й предпрофильный класс. Зачастую выбор за них делают родители, ориентируясь на собственные приоритеты, а не на индивидуальные особенности и возможности ребенка. Даже при наличии у ребенка мотивации на обучение в предпрофильном (а не универсальном) классе, его возможности для поступления в классы академической направленности – математический, гуманитарный, естественно-научный – могут быть весьма ограничены. В результате такие дети нередко уходят из родной школы. Именно поэтому основной целью создания социально-психологического профиля стало предоставление этим детям возможности поступить в профиль, где академическая нагрузка несколько ниже, чем в других профилях, и оснастить их такими личностными «инструментами» как рефлексия, саморегуляция, мотивация к саморазвитию, эффективная коммуникация, т.е. уделить в учебном процессе особое внимание развитию эмоционального и социального интеллекта. Именно это дает основу для осознанного выбора своего пути ребенком, а социально-психологический профиль становится, по сути, социальным лифтом для многих таких детей. Возможный переход после 9-го класса на другое направление обучения (в том числе в систему СПО) рассматривается как естественный этап их взросления и не противоречит задачам профиля.

Структура социально-психологического профиля в школе включает в себя несколько «слоев» (Рис. 1): организационные условия, содержательные условия, личностные новообразования, ценности, личность.

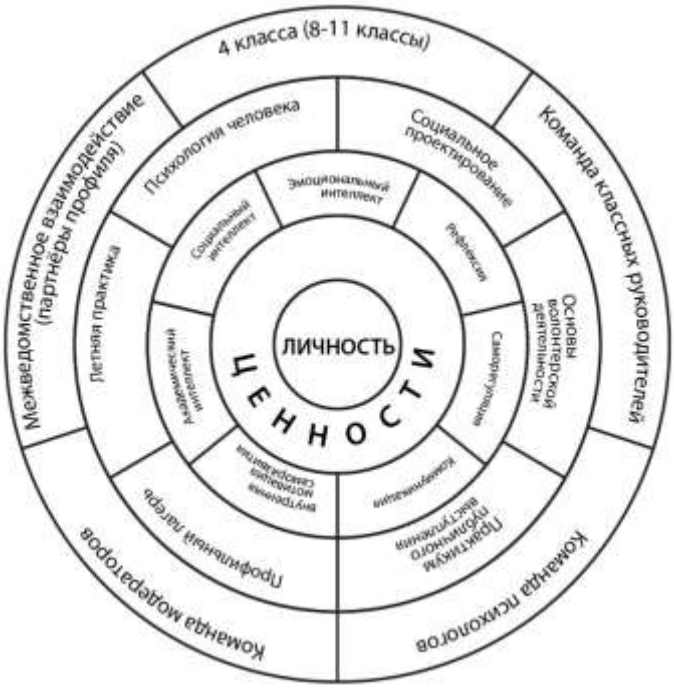


Рисунок 1. Модель социально-психологического профиля в ГБОУ «Школа № 1514».

Организационные условия

Социально-психологический профиль создавался командой психологов в тесном контакте с директором школы. В профиле обучаются 4 класса, с 8-го по 11-й. Набор в профиль осуществляется в 8-й класс по результатам сданных экзаменов по русскому языку, математика, английскому языку, профильного экзамена, которым является мотивационное эссе, и итогового собеседования. Педагогический состав профиля включает в себя команду психологов (сопровождающий психолог, преподаватели психологии, руководитель профиля), команду классных руководителей – педагогов-предметников, команду «модераторов» – выпускников школы, имеющих педагогическое и психологическое образование. Также, в организационную структуру включаются партнеры профиля по межведомственному взаимодействию (ВУЗы г. Москвы, «Мосволонтер»).

Содержательную основу социально-психологического профиля составляют профильные предметы, в число которых входят: английский язык (4 года на углубленном уровне); обществознание (4 года на повышенном уровне);

курс «Психология человека» (4 года); курс «Социальное проектирование» (8–9 классы); курс «Основы волонтерской деятельности» (10 класс); курс «Практикум публичных выступлений» (8–10 классы); профильные психологические лагеря; летние профильные практики. Программа «Практикум публичных выступлений» стала лауреатом всероссийского конкурса психолого-педагогических программ 2024 года.

Личностные новообразования

В процессе обучения в социально-психологическом профиле рост личностных компетенций учащегося обеспечивается целенаправленным развитием таких психологических процессов, как рефлексия, саморегуляция, эффективная коммуникация, мотивация саморазвития, т.е. – эмоционального и социального интеллекта [2], [5], [6]. Рефлексия – способность осознавать и анализировать собственные мысли, чувства, поступки; саморегуляция – умение управлять своим эмоциональным состоянием и поведением, в том числе в стрессовых ситуациях; эффективная коммуникация – навыки активного слушания, конструктивной обратной связи и разрешения конфликтов, необходимые для успешного взаимодействия с окружающими; мотивация саморазвития – внутренний интерес к личностному росту, готовность ставить цели, проектировать процессы и результат достижения. Формирование данных процессов позволяет активно осознавать личностные ценности, заложенные семейным воспитанием, присваивать их и транслировать в деятельности и взаимодействии с миром.

За время работы социально-психологического профиля (с 2020 года) подготовлено два выпуска. Общее количество выпускников составило 44 человека, которые продолжили обучение в ВУЗах. Выпускники выбирали самые разные направления: психология (МГППУ, РУДН, МПГУ) и социологии (МГУ, ВШЭ) до медицины (МГМУ им. Сеченова, РосУниМед), IT и инженерия (МИСИС, МГТУ им. Баумана, МИРЭА), экономика и управление (РАНХиГС, РЭУ им. Плеханова, Финансовый университет). Такое разнообразие выбора подтверждает роль профиля как «социального лифта», дающего возможность каждому ученику найти свой путь.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асмолов А.Г.* Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: «Смысл», 1997. СС. 239–248.
2. *Басюк В.С.* Основы педагогики и психологии. 10–11 классы: учебное пособие: в 2-х ч. / 2-е изд., стер. М.: «Просвещение», 2024, 239с.

3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Проблемы развития психики. М.: «Педагогика», 1983, 368с.
4. *Дубровина И.В.* Психологическое благополучие школьников в системе современного образования. СПб.: «Нестор-История», 2016, 180с.
5. *Забродин Ю.М.* Психология: программа курса для учащихся 8–11 классов общеобразовательной средней школы. М., 1997.
6. *Попова М.В.* Психология как учебный предмет в школе: учебно-методическое пособие. М.: «ВЛАДОС», 2000, 288с.

REFERENCES

1. *Asmolov A.* Practical psychology as a factor in constructing the educational space of the individual. In D.A. Leontiev & V.G. Shchur (Eds.), Psychology with a Human Face: A Humanistic Perspective in Post-Soviet Psychology (PP. 239–248). Moscow: “Smysl”, 1997.
2. *Basyuk V.* Fundamentals of Pedagogy and Psychology. Grades 10–11: Textbook in Two Parts. 2nd ed., revised. Moscow: “Prosveshchenie”, 2024, 239p.
3. *Vygotsky L.* Collected Works in Six Volumes. Vol. 3: Problems of the Development of the Psyche. Moscow: “Pedagogika”, 1983, 368p.
4. *Dubrovina I.* Psychological Well-Being of Schoolchildren in the Modern Education System. St. Petersburg: “Nestor-Istoriya”, 2016, 180p.
5. *Zabrodin Yu.* Psychology: Course Program for Students in Grades 8–11 of General Secondary Schools. Moscow, 1997.
6. *Popova M.* Psychology as a School Subject: A Teaching and Methodological Guide. Moscow: “VLADOS”, 2000, 288p.

FROM REFLECTION TO ACTION: EXPERIENCE OF IMPLEMENTING A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROFILE AS A SPACE FOR PERSONAL GROWTH OF HIGH SCHOOL STUDENTS

***E. Polonskaya*[1], *S. Belousova*[2]**
[1]School No. 1514, Moscow, Russian Federation
[2]Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

ABSTRACT

The article presents the experience of implementing a socio-psychological profile in an educational organization (grades 8–11) as a space for personal development, the cultivation of social and emotional intelligence, and the creation of conditions for life determination and choice based on an aware system of personal values. The authors describe a model of the socio-psychological profile, which includes its organizational structure, a system of key educational components (courses in “Human Psychology,” social design, volunteering, residential profile camps, summer internships, and a public speaking workshop), and a set of personal new formations as target guidelines. It is concluded that systemic psychological education at school fosters psychological culture and lays the foundation for the conscious self-determination of high school students.

Keywords: socio-psychological profile, psychological culture, social intelligence, emotional intelligence, project thinking, reflection.

УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА НА ПЕНСИОННЫЙ ЭТАП ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА

З.И. Рябикина, Т.С. Брысина

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
z.*ryabikina@yandex.ru, tatyanabrysina@yandex.*ru

АННОТАЦИЯ

Психологическое благополучие личности предпенсионного и пенсионного этапов жизни рассмотрено с позиции субъектно-бытийного подхода. Внимание акцентируется на необходимости сохранения личностью субъектной позиции, ее включенности в трудовую занятость как предпосылку сохранения пожилым человеком возможности активной трансформации изменяющихся условий бытия.

Представлены результаты исследования субъективного благополучия у лиц предпенсионного возраста и пенсионеров, различающихся по статусу: работающие, неработающие. В исследовании использовались методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адапт. Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной), «Восприятие старения» Barker (адапт. М.Д. Петраш) и «Опросник поведения и переживания, связанного с работой» (AVEM) в адапт. Т.И. Ронгинской.

Полученные в ходе исследования результаты подтверждают, что трудовая занятость личности является важным фактором ощущения пожилым человеком субъективного благополучия. Респонденты предпенсионного возраста и работающие пенсионеры образуют относительно гомогенную группу по большинству показателей, в то время как неработающие пенсионеры отличаются от двух работающих групп сниженным уровнем субъективного благополучия и более негативным восприятием старения.

Ключевые слова: психологическое благополучие, восприятие старения, предпенсионный возраст, пенсионный возраст, работающие пенсионеры.

В связи с ростом продолжительности жизни человека и мировой тенденцией к глобальному старению населения в мире, особую актуальность приобретает изучение качества жизни людей в возрасте поздней взрослости. Согласно докладу «Мировые демографические перспективы», численность лиц старше 65 лет растет опережающими темпами: ожидается, что доля этой возрастной группы

увеличится с 10% в 2022г. до 16% к 2050г. Данная тенденция делает приоритетным исследование факторов, способствующих сохранению субъективного благополучия личности, в частности поиска ресурсов, позволяющих поддерживать его в старшем возрасте. Выход на пенсию – один из главных кризисных моментов позднего онтогенеза, обусловливающих возможное возникновение у личности чувства психологического неблагополучия.

В российской психологии в качестве приоритетного теоретико-методологического направления в рассмотрении личности и анализе ее проблем сложился субъектный подход (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова и др.) и его конкретизация – субъектно-бытийный подход к личности (В.В. Знаков, З.И. Рябикина и др.). «Основная характеристика субъекта – переживание человеком себя как суверенного источника активности, способного в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя» [1]. Потеря отношения к себе как к суверенному источнику активности приводит к переживаниям неблагополучия. Концепт «психологическое благополучие личности» в современной науке выходит за рамки узко понимаемой эмоциональной стабильности, обретая статус интегративного показателя гармоничности существования. При этом, благополучие рассматривается не как статичное состояние, а как динамический процесс, в котором личность балансирует между самореализацией и адаптацией к внешним условиям, сохраняя целостность своего «Я» (К. Юнг, Л.И. Анцыферова). Субъектный потенциал личности, реализуемый в преобразовании, реорганизации, проявляется в том, как личность претворяет себя в поддержании баланса с изменчивой реальностью: с одной стороны, добиваясь соответствия с изменяющимися условиям бытия, с другой – сохраняя свою индивидуальность, устойчивую целостность во времени и пространстве [6]. Тема конструктивного онтогенеза (бытия) была выделена и раскрыта Л.И. Анцыферовой в исследовании старения личности, в анализе проблемы конструктивности завершающего жизненного этапа [3]. В качестве причины возможного психологического неблагополучия в пожилом возрасте Анцыферова выделила и охарактеризовала потерю пожилым человеком чувства идентичности из-за потери профессионализма и профессионального статуса [3]. Невозможность поддержать ранее эффективный бытийный сценарий, в котором работа и профессионализм занимали важное место, становятся для пожилого человека причиной нарушения чувства идентичности, потери себя и психологическим неблагополучием. Способность человека быть активным деятелем своей жизни в ее поздние периоды определяется его субъектностью как ком-

плексным, системным качеством [5]. Если данный период жизни рассматривать как период существенных изменений, то пожилой человек (пенсионер) как субъект жизнедеятельности – это субъект изменений и формирования новых условий своего бытия.

Таким образом, в российской психологии утвердилась научная парадигма понимания и изучения поздних периодов жизни человека в контексте субъектного подхода [2, 7].

С обозначенной позицией согласуются подходы в современной геронтологии. Большое значение имеет теория активности Р. Кавана и Р. Хейвингхерста, в которой старение рассматривается, как период, требующий сохранения активности и замещения утраченных ролей. Согласно этой теории, сохранение занятости и социальной включенности способствуют успешному старению и поддержанию позитивной самооценки пожилого человека.

Развивая теорию активности, Д. Роу и Р. Кан предлагают модифицированную модель успешного старения, которая стала фундаментом современной позитивной геронтологии. Авторы доказывают, что старение может быть периодом роста активности и удовлетворенности личности, а один из важнейших компонентов этой модели – «активная вовлеченность в жизнь» может сохраняться благодаря продуктивной деятельности, в частности, трудовой занятости.

Выход на пенсию не является одномоментным событием. Т.Н. Березина описывает его как пролонгированный во времени процесс, который состоит из двух этапов: предпенсионного, связанного с ожиданием выхода на пенсию и постпенсионного, возникающего после выхода на заслуженный отдых [4]. Предпенсионный стресс сопровождается тревогой, неопределенностью и негативными ожиданиями перед предстоящими переменами, а постпенсионный стресс связан с адаптацией к новому социальному статусу, укладу жизни и изменяющейся роли в обществе.

Работа К.М. Мануильской и О.Б. Солодовниковой подтверждает тезис о том, что именно прекращение трудовой деятельности является ключевым фактором трансформации субъективного благополучия.

В исследовании Е.В. Михайловой, Ю. Киселева, А.Г. Смирновой отмечено принципиальное различие между страхами, связанными с выходом на пенсию, и страхами самого процесса старения. В структуре страхов, связанных с выходом на пенсию, доминирует ожидание материальных трудностей, в то время как в страхах самого процесса старения на первый план выходят страх одиночества, страх тяжелых заболеваний и страх беспомощности. Материальные страхи, связанные с выходом на пенсию, могут компенсироваться продолжением трудовой деятельности, в то время как страхи самого процесса

старения требуют таких ресурсов, как социальные связи, поддержка, сохранение автономии.

Осуществленный анализ стал основанием для формирования задач нашего исследования:

а) выявить особенности психологического благополучия личности на предпенсионном и пенсионном этапах;

б) определить влияние трудовой занятости на психологическое благополучие личности пенсионного возраста.

Объектом исследования является личность в предпенсионном и пенсионном возрасте.

Предмет исследования: субъективное благополучие личности на предпенсионном и пенсионном этапах жизненного цикла и сопутствующие психологические феномены

Для реализации цели исследования был применен следующий диагностический инструментарий: Шкала психологического благополучия К. Рифф (адапт. Л.В. Жуковская, Е.Г. Трошихина); опросник «Восприятие старения» Barker (адапт. М.Д. Петраш), Опросник поведения и переживания, связанного с работой (AVEM) в адапт. Т.И. Ронгинской.

В ходе исследования сравнивались три группы респондентов: респонденты предпенсионного возраста (Ж. 54–58 лет, М. 55–63 года) n=19; работающие пенсионного возраста (Ж. и М. 63–70 лет) n=17; неработающие пенсионеры (Ж. 60–75 лет, М. 64–77 лет) n=16. Для проверки значимости различий применялись: t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни.

В сводной таблице представлены данные шкал, по которым при сопоставлении включенных в исследование групп респондентов выявлены значимые различия.

Таблица № 1.

Показатель	**Предпенсионный возраст**	**Пенсионный возраст (работающие)**	**Пенсионный возраст (неработающие)**	**Значимость различий**
Субъективное благополучие (Рифф)	198,94		190,12	$p < 0,05$
Субъективное благополучие (Рифф)		207,29	190,12	$p < 0,01$
Личностный рост (Рифф)		36,76	30,06	$p < 0,001$
Личностный рост (Рифф)	34,56		30,06	$p < 0,001$

Показатель	Предпенсионный возраст	Пенсионный возраст (работающие)	Пенсионный возраст (неработающие)	Значимость различий
Жизненные цели (Рифф)	36,61		32,65	$p < 0,01$
Жизненные цели (Рифф)		36,41	32,65	$p < 0,05$
Внутреннее спокойствие (AVEM)		31,82	16,47	$p < 0,001$
Внутреннее спокойствие (AVEM)	31,44		16,47	$p < 0,001$
Удовлетворенность жизнью (AVEM)		28,18	23,35	$p < 0,001$
Удовлетворенность жизнью (AVEM)	28,06		23,35	$p < 0,001$
Негативный контроль старения (Barker)		2,50	2,93	$p < 0,05$
Негативный контроль старения (Barker)	3,03	2,50		$p < 0,05$
Негативный контроль старения (Barker)	3,03		2,93	незнач

Исследование показало, что работающие пенсионного возраста демонстрируют значительно более высокий уровень субъективного благополучия по сравнению с неработающими сверстниками ($p < 0.01$). Также обнаружены значимые различия (на уровне $p < 0.05$) между респондентами предпенсионного возраста и неработающими пенсионерами. Таким образом, включенность личности в трудовую занятость обеспечивает более высокий уровень субъективного благополучия.

Между обеими группами работающих (предпенсионный и пенсионный возраст) и группой неработающих пенсионеров выявлены статистически значимые различия (на уровне $p < 0.001$) по таким показателям, как Личностный рост (Рифф), Внутреннее спокойствие (AVEM) и Удовлетворенность жизнью (AVEM). Работающие демонстрируют существенно более высокие показатели личностного роста, ощущения внутреннего спокойствия и удовлетворенности жизнью по сравнению с неработающими пенсионерами.

Выявлены значимые различия между работающими и неработающими субъектами по шкале Жизненные цели (Рифф). Однако сила этих различий зависит от возрастных показателей: различие между респондентами предпенсионного возраста и неработающими пенсионерами более выражено ($p < 0.01$), в то время как сравнение работающих и неработающих респондентов пенсионного возраста, показывает значимые различия на более низком уровне ($p < 0.05$). Статус занятости сильнее влияет на постановку жизненных целей у людей предпенсионного возраста, чем у тех, кто уже достиг пенсионного возраста.

Статистически значимое различие ($p<0.05$) по параметру Негативный контроль старения (Barker) наблюдается между работающими пенсионного возраста и неработающими пенсионерами. Работающие пенсионеры чувствуют себя более контролирующими процесс старения.

Выявлено значимое различие ($p<0.05$) по шкале Негативный контроль старения (Barker) между респондентами предпенсионного возраста и работающими пенсионного возраста. В предпенсионном состоянии респонденты в большей степени ощущают потерю этого контроля. В предпенсионном возрасте и неработающие пенсионеры имеют сходство в переживании потери контроля над процессом своего старения. В первом случае неопределенность в связи с приближением пенсионного возраста провоцирует ожидание потери контроля, во втором – потеря контроля спровоцирована снижением субъектной позиции из-за отсутствия работы и возрастания зависимости от обстоятельств.

Полученные результаты подтверждают то, что трудовая занятость личности является важным фактором ощущения субъективного благополучия. Респонденты предпенсионного возраста и работающие пенсионеры образуют относительно гомогенную группу по большинству показателей, в то время как неработающие пенсионеры отличаются от двух работающих групп сниженным уровнем субъективного благополучия и более негативным восприятием старения. Данные выводы согласуются с высказанными ранее суждениями о необходимости сохранения в пожилом возрасте субъектной позиции личности, ее социальной включенности, которые обеспечиваются статусом трудовой занятости. Неработающие пенсионеры представляют собой группу риска, так как у них снижены показатели личностного роста, жизненных целей, удовлетворенности жизнью и внутреннего спокойствия, что согласуется с данными о пенсионном стрессе и социальной уязвимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анцыферова Л.И.* Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: «Питер», 2006. С. 211.

2. *Анцыферова Л.И.* Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости // «Психологический журнал». Т. 22, № 3, 2001. СС. 86–99.
3. *Анцыферова Л.И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
4. *Березина Т.Н.* Пенсионный стресс – как психофизиологический феномен // «Психология и Психотехника», № 4, 2019. СС. 15–27. DOI: 10.7256/2454-0722.2019.4.30910.
5. *Маркелова Т.В., Дунаева Н.И., Шуткина Ж.А.* Субъектность как свойство личности пожилых людей при адаптации в посттрудовой период // «Проблемы современного педагогического образования». Т. 55, № 11, 2017. СС. 253–260.
6. *Рябикина З.И.* Личность и ее бытие в быстро меняющемся мире // «Личность и бытие: теория и методология»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2003.
7. *Рябикина З.И., Миронова Е.Р., Лаврова О.А.* Особенности проявления субъектных характеристик на поздних этапах жизненного цикла личности (на примере военных пенсионеров) // «Теоретическая и экспериментальная психология». Т. 17, № 1, 2024. СС. 9–25. DOI: 10.11621/TEP-24-01

REFERENCES

1. *Antsyferova L.* Psychology of personality formation and development. In Personality Psychology in the Works of Russian Psychologists. St. Petersburg: “Piter”, 2006. P. 211.
2. *Antsyferova L.* Psychology of old age: Specific features of personality development in late adulthood. “Psychological Journal”, No. 22 (3), 2001. PP. 86–99.
3. *Antsyferova L.* Personality Development and Problems of Gerontopsychology. 2nd ed., revised and expanded. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2006.
4. *Berezina T.* Retirement stress as a psychophysiological phenomenon // “Psychology and Psychotechnics”, No. (4), 2019. PP. 15–27. DOI: 10.7256/2454-0722.2019.4.30910.
5. *Markelova T., Dunaeva, N. & Shutkina Zh.* Agency as a personality characteristic of older adults during adaptation in the post-employment period // “Problems of Modern Pedagogical Education”, No. 55 (11), 2017. PP. 253–260.
6. *Ryabikina Z.* Personality and its existence in a rapidly changing world. In Personality and Existence: Theory and Methodology: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Krasnodar, 2003.
7. *Ryabikina Z., Mironova, E. & Lavrova O.* Specific features of agency characteristics at the later stages of the personality life cycle: A study of military retirees // “Theoretical and Experimental Psychology”, No. 17 (1), 2024. PP. 9–25. DOI: 10.11621/TEP-24-01.

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF INDIVIDUALS IN THE CONTEXT OF THE TRANSITION TO THE RETIREMENT STAGE OF THE LIFE CYCLE

Z. Ryabikina, T. Brysina
KubSU

ABSTRACT

Psychological well-being of individuals at the pre-retirement and retirement stages of life is examined from the perspective of the subject-existential approach. Attention is focused on the need for the individual

to maintain a subject position and engagement in employment as a prerequisite for preserving the elderly person's ability to actively transform changing conditions of existence.
The article presents the results of a study on subjective well-being among pre-retirement individuals and retirees differing in employment status: working and non-working. The study employed the following methods: Ryff's Psychological Well-Being Scale (adapted by L.V. Zhukovskaya, E.G. Troshikhina), the Barker's Perceptions of Aging scale (adapted by M.D. Petrash), and the Work-Related Behavior and Experience Patterns Questionnaire (AVEM) adapted by T.I. Ronginskaya.
The findings confirm that employment is an important factor in the elderly person's sense of subjective well-being. Pre-retirement respondents and working retirees form a relatively homogeneous group on most indicators, while non-working retirees differ from the two working groups by showing reduced levels of subjective well-being and a more negative perception of aging.
Keywords: psychological well-being, perception of aging, pre-retirement age, retirement age, working retirees.

УДК 316.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

В.Р. Саркисян *[1,2,3,5,6]*, ***А.А. Арутюнян*** *[2,4]*

[1]Российско-Армянский университет, [2]Международная Академия Нейронаук, [3]Армянский Медицинский институт, [4]Государственный институт физической культуры и спорта Армении, [5]Ереванский Медицинский колледж им. Меграбяна, [6]Институт физиологии НАН РА им. акад. Л.А. Орбели
sargsyan.vahram@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В данной статье обсуждается действие виртуальной реальности (ВР) на учебно-образовательный процесс. В качестве обоснования воздействия виртуальной реальности на учащихся представлены психологические механизмы, имеющие место в организме человека. Согласно данным современных научных исследований, формирование психического уровня развития человека во многом зависит от генетических и эпигенетических особенностей. Поэтому в работе приводятся новые генетические теории, такие как нано-макетная теория функционирования генома, и генетическая теория о пластичности генома организма. Известно, что основой для пластичности мозга является пластичность генома. Вышеуказанные теории объясняют научные механизмы функционирования высшей нервной деятельности организма на макромолекулярном уровне организации. Работа имеет большую практическую ценность и будет способствовать созданию более эффективной системы образования.

Ключевые слова: виртуальная реальность, нано-макетная генетическая теория, нейрогенетика, эпигенетика, пластичность мозга.

Введение

Технологии виртуальной реальности – один из видов современного программирования, который осуществляется при помощи различных технических средств (шлемов ВР, персональных компьютеров, костюмов ВР, перчаток ВР и т.п.). Все это обеспечивает вхождение пользователя в искусственно созданный виртуальный мир с возможностью навигации в виртуальном пространстве, изменения угла обзора, изменений различных параметров данного виртуального мира и так далее. Виртуальная реальность (ВР) должна содер-

жать трехмерные красочные объекты; они могут быть статическими и динамическими. При качественно выполненной процедуре у пользователя складывается ощущение присутствия [2], [6].

ВР может применяться во многих областях жизнедеятельности человека, начиная с психологических и социальных исследований и до системы образовании (среднего, высшего и в различных видах проф. образования). Кроме того, ВР активно начали применять при лечении различных заболеваний, в расслабляющих и игровых целях, для дистанционного обучения, при проведении научных конференций и т.д. [1].

Средства виртуальной реальности в отличие от традиционных педагогических средств и несовершенных аналогов ВР, предоставляют для обучаемого целостные, трехмерные образы различных объектов и явлений с возможностью изучать их с различных ракурсов. Человек лучше осознает представленные объекты и процессы, а понятия о них формируются более осознанными, углубленными и расширенными. Как следствие, прочными, что очень важно для развития мышления при решении предметных и других задач [4].

Ниже обсудим действие ВР на учебно-образовательный процесс, а именно – психологические механизмы воздействия виртуальной реальности на человека. Согласно данным современных исследований – формирование психического уровня развития человека во многом зависит от генетических и эпигенетических основ биологической системы. Поэтому ниже приведем авторские генетические теории.

Классификации генома и генетическая теория о пластичности генома

Геном – совокупность наследственного материала, заключенного в клетке организма, который содержит биологическую информацию, необходимую для построения и развития живой системы. Геномы всех биологических видов состоят из нуклеиновых кислот (ДНК, РНК) [5]. Представим современную классификацию генома [3].

Основной геном – совокупность всех генов, полученных организмом от яйцеклетки и сперматозоида в результате оплодотворения. Это – вертикальная передача генов.

Приобретенный геном – совокупность всех генов, полученных организмом в процессе эмбрионального и постэмбрионального периодов от мигрирующих органелл клеток (биокоммуникаторов) и других мобильных генетических элементов – в виде молекул ДНК и РНК. Изменения, происходящие во

внешней и внутренней среде организма, вызывают изменения в приобретенном геноме. Это – горизонтальная передача генов.

Пластичность генома обусловлена обогащением или разрушением генома организма на протяжении всего периода индивидуального развития за счет доли приобретенного генома.

Пластичность генома является основой для нейропластичности и поэтому является фундаментальной теорией для создания эффективной системы образования [3].

Нано-макетная теория функционирования генома

Согласно теории, *молекула ДНК/РНК хранит биологическую информацию не только в виде генетического кода, состоящего из последовательности нуклеотидов, но и в виде структурно-пространственной организации*. Фактически информационная компонента кроется не только в I структуре организации молекул нуклеиновых кислот, но также и во II и III структурах. Это биологические нано-макеты [3].

Почти все гены функционируют по принципу нано-макетов. Однако, исходя из того, что многие гены основного генома локализованы в клеточном ядре, а должны функционировать в цитоплазме или за пределами клетки, природа создала известные современной биологии процессы транскрипции и трансляции.

Нано-макетная теория функционирования генома напрямую отражает многочисленные процессы, протекающие как на клеточном, так и на организменном уровнях. Гены, функционирующие по принципу «нано-макетов», фактически являются своеобразной копией макромира. В зависимости от адекватности отражения макромира на клеточном уровне можно судить об уровне качества восприятия информации со стороны организма.

Виртуальная реальность является эффективным средством для развития мышления (образного и формально-логического), поскольку функционирует в рамках нано-макетной генетической теории и основана на явлении пластичности генома и мозга человека.

Механизмы функционирования мозга

Если учесть, что клетка имеет основной и приобретенный геномы, то этот факт проливает свет на множество не решенных в настоящее время научных вопросов и, в первую очередь, на аспекты генетического уровня развития организма. В свою очередь, становится понятным, по каким механизмам осу-

ществляется дифференциация клеток у многоклеточных организмов в процессе индивидуального развития. Полностью обосновывается, например, появление высокоспециализированных функций нейронов и проявление уже на организменном уровне различных функций высшей нервной деятельности (в том числе – памяти и эмоций).

Для функционирования высокоспециализированных клеток (нейронов) – тех генов, которые были получены от родителей вертикальным путем передачи, не будет достаточно. Согласно нашим данным [3], для реализации процесса восприятия информации, формирования долговременной памяти и функционирования нервной системы организм в процессе индивидуального развития должен дополнительно получить определенный набор генов путем их горизонтальной передачи. Это происходит в перинатальном и постнатальном периодах развития.

Заключение

Биологической системе, наряду с основным геномом, присуще наличие приобретенного генома. Следовательно, геном пластичен и его пластичность является основой для нейропластичности. Функционирование генома в подавляющем большинстве случаев осуществляется на основе деятельности биологических нано-макетов. Макромолекула ДНК или РНК хранит информацию не только в виде генетического кода, но и в виде структурно-пространственной организации. Современные ВР технологии стали прекрасным вариантом для повышения эффективности учебно-образовательного процесса, поскольку могут значительно повлиять на формирования высшей нервной деятельности человека, согласно вышеприведенным механизмам. Работа имеет большую практическую ценность и будет способствовать созданию более эффективной системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьева К.И. Барабанщиков В.А., Демидов А.А., Харитонов А.Н.* Проблемы развития экспериментальной психологии (Выездное заседание Бюро Отделения психологии и возрастной физиологии Российской академии образования) // «Экспериментальная психология». Т. 4, № 3, 2011. СС. 5–27, 3, 7, 10, 35, 36, 38.
2. *Величковский Б.Б.* Когнитивный контроль и чувство присутствия в виртуальных средах // «Экспериментальная психология». Том 9, № 1, 2016. СС. 5–20].
3. *Саркисян В.Р.* Фундаментальная наука XXI века. 5-е изд. Ер.: Авт. изд., 2024, 144с. ISBN 978-9939-0-4960-1.
4. *Селиванов В.В., Сорочинский П.В.* Механизмы и закономерности влияния образовательной виртуальной реальности на мышление человека // «Экспериментальная психология». Т. 14, № 1, 2021. СС. 29–39.

5. *Alberts B., Johnson A., Lewis J. et al.* Molecular biology of the cell. 5th ed. New York: “Garvard Science”, 2008.
6. *Insko B.E.* Measuring Presence: Subjective, Behavioral and Physiological Methods // Being There: Concepts, Effects and Measurement of User Presence in Synthetic Environments. Amsterdam: “IOS Press”, The Netherlands, 2003.

REFERENCES

1. *Ananyeva K. Barabanshchikov V., Demidov A. & Kharitonov A.* Problems of the development of experimental psychology (Off-site meeting of the Bureau of the Department of Psychology and Developmental Physiology of the Russian Academy of Education) // “Experimental Psychology”, No. 4 (3), 2011. PP. 5–27.
2. *Velichkovsky B.* Cognitive control and the sense of presence in virtual environments // “Experimental Psychology”, No. 9 (1), 2016. PP. 5–20.
3. *Sarkisyan V.* Fundamental Science of the 21st Century. 5th ed. Yer.: “Author's Edition”, 2024, 144p. ISBN 978-9939-0-4960-1.
4. *Selivanov V. & Sorochinsky P.* Mechanisms and regularities of the influence of educational virtual reality on human thinking // “Experimental Psychology”, No. 14 (1), 2021. PP. 29–39.
5. *Alberts B., Johnson A., Lewis J. et al.* Molecular Biology of the Cell. 5th ed. New York: “Garland Science”, 2008.
6. *Insko B.* Measuring presence: Subjective, behavioral, and physiological methods. In Being There: Concepts, Effects and Measurement of User Presence in Synthetic Environments. Amsterdam, The Netherlands: “IOS Press”, 2003.

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF INFLUENCE OF VIRTUAL REALITYON THE EDUCATIONAL PROCESS

***V. Sargsyan*[1,2,3,5,6], *A. Harutyunyan*[2,4]**
[1]Russian-Armenian University, Yerevan, RA (or Armenia), [2] International Academy of Neurosciences, Yerevan, RA, [3]Armenian Medical Institute, Yerevan, RA, [4]State Institute of Physical Culture and Sports of Armenia, Yerevan, RA, [5]Mehrabyan Yerevan Medical College, [6]Orbeli Institute of Physiology of the NAS RA

ABSTRACT

This paper discusses the impact of virtual reality (VR) on the educational process. Psychological mechanisms operating in the human body are presented to substantiate the impact of virtual reality on students. According to modern scientific research, the development of a person's mental development is largely dependent on genetic and epigenetic characteristics. Therefore, the paper presents new genetic theories, such as the nano-model theory of genome functioning and the genetic theory of genome plasticity. It is known that genomic plasticity underlies brain plasticity. These theories explain the scientific mechanisms underlying the functioning of the body's higher nervous system at the macromolecular level. This paper has great practical value and will contribute to the creation of a more effective education system.

Keywords: virtual reality, nano-model genetic theory, neurogenetics, epigenetics, brain plasticity.

ՀՏԴ 159.9

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԿԱՄԱՅԻՆ ԻՆՏԵԼԵԿՏԻ, ԿԵՆՍԱԿԱՆ ՈՒԺԻ ԿԱՊԸ ՊԵՐՖԵԿՑԻՈՆԻԶՄԻ ՀԵՏ

Լ. Ստեփանյան, Ա. Այդինյան

Վանաձորի պետական համալսարան, ք. Վանաձոր, ՀՀ
lilit.stepanyan.1989@mail.ru, alinaaydinyan04.@gmail.com

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է ուսանողների պերֆեկցիոնիզմի, կամային ինտելեկտի և կենսական ուժի փոխկապվածության ուսումնասիրմանը: Աշխատանքն առանձանում է նաև ժամանակակից կրթական միջավայրում անձի ներքին հոգեբանական ռեսուրսների դերի ընդգծմամբ: Հետազոտության նպատակն է բացահայտել կամային ինտելեկտի և կենսական ուժի ցուցանիշների միջև առկա կապերը պերֆեկցիոնիզմի հետ: Հետազոտությանը մասնակցել են 18-22 տարիքային խմբի 60 ուսանողներ: Այս տարքային խմբում պերֆեկցիոնիզմի, կամային ինտելեկտի և կենսական ուժի փոխկապվածության ուսումնասիրությունը հատկապես կարևորվում է այն հանգամանքով, որ ուսանողները երբեմն ձգտում են «կատարյալ» արդյունքի՝ կատարելություն պահանջելով սեփական անձից (self-oriented) կամ մտածում են, որ ուրիշներն են իրենցից մշտապես պահանջում լինել կատարյալ (socially prescribed): Սրա հետևանքով մեծ էներգիա են ծախսում, ինչն էլ կարող է նվազեցնել կենսական ուժը: Իսկ երբեմն էլ պերֆեկցիոնիզմը լինում է անառողջ և դառնում ինքնագնահատականի չափանիշ, որի անհավասարակշռությունն էլ կարող է հանգեցնել ներքին ներդաշնակության խախտման: Վերջինիս հաղթահարմանը կարող է նպաստել կամային ինտելեկտը: Մեր հետազոտության արդյունքները ցույց են տվել, որ ինտեգրալ պերֆեկցիոնիզմը թուլացնում է կենսական ուժը՝ հատկապես նվազեցնելով հոգեկան կայունությունն ու նախաձեռնողականությունը, ինչը բարդացնում է ճնշումներին դիմակայելը: Իսկ սոցիալական ակնկալիքների կարևորումը որոշ դեպքերում կարող է նպաստել հոգեբանական հավասարակշռությանը:

Հիմնաբառեր՝ նպատակադրում, համառություն, ադապտացիա, ներքին ռեսուրսներ, ինքնակարգավորում, հուզական կայունություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ ժամանակակից կրթական և սոցիալական միջավայրում ուսանողների առջև դրված բարձր պահանջները և մրցակցային պայմանները պահանջում են ոչ միայն գիտելիքների, այլև ներքին հոգեբանական ռեսուրսների զարգացում: Այս համատեքստում պերֆեկցիոնիզմը, կամային ինտելեկտը և կենսական ուժը հանդես են գալիս որպես կարևոր գործոններ, որոնք պայմանավորում են անձի արդյունավետ գործունեությունը, ինքնակարգավորումը և հոգեբանական կայունությունը:

Հետազոտության նպատակ՝ բացահայտել ուսանողների մոտ կամային ինտելեկտի և կենսական ուժի կապը պերֆեկցիոնիզմի հետ:

Հետազոտության վարկած՝ ենթադրվում է, որ ուսանողների մոտ պերֆեկցիոնիզմի մակարդակը վիճակագրորեն նշանակալի կապ ունի կամային ինտելեկտի և կենսական ուժի ցուցանիշների հետ:

Հետազոտության խնդիրներ՝

1. ուսումնասիրել պերֆեկցիոնիզմի, կամային ինտելեկտի և կենսական ուժի տեսական հիմքերը և հոգեբանական առանձնահատկությունները,
2. բացահայտել ուսանողների կամային ինտելեկտի, կենսական ուժի փոխկապվածությունը պերֆեկցիոնիզմի հետ:

Հետազոտության մեթոդիկաներ՝

1. Բազմաչափ պերֆեկցիոնիզմի սանդղակ (Պ. Լ. Հյուիթ և Գ. Լ. Ֆլեթ) [1],
2. Ինտելեկտի VQ (Volitional Quotient) մեթոդիկա [2],
3. «Անձի կենսական ուժի» (Vita / Vitality) մեթոդիկա [3]:

Հետազոտության ընտրանք: Հետազոտության ընտրանքը ներառում է 18-22 տարեկան 60 ուսանողներ:

Պերֆեկցիոնիզմը հոգեբանական բազմաշերտ երևույթ է, որն արտահայտում է մարդու կատարելության ձգտումը և բարձր չափանիշների առաջադրումը սեփական անձի ու շրջապատի նկատմամբ [4, էջ 2]: Փիլիսոփայական և հոգեվերլուծական մոտեցումներում այն դիտվում է որպես մարդու հիմնարար հատկանիշ. օրինակ՝ Զիգմունդ Ֆրոյդը այն կապում էր նևրոտիկ լարվածության հետ, իսկ Կարլ Գուստավ Յունգը՝ անձի ներքին զարգացման և «Ես»-ի ձևավորման գործընթացի հետ: Ալֆրեդ Ադլերի տեսությամբ պերֆեկցիոնիզմը հանդես է գալիս որպես կատարելության հասնելու փոխհատուցողական ձգտում [5, էջ 19]: Կամային (կոնատիվ) ինտելեկտը մարդու հոգեբանական կարևոր բաղադրիչներից է, որը կապված է նպատակների ձևավորման, ներքին մոտիվացիայի և դրանց

հասնելու կարողության հետ: Այն ներառում է համառություն, ինքնատիրապետում, տոկունություն և քաջություն՝ ապահովելով վարքի գիտակցված կարգավորումը: Դանիել Գոլեմանի կողմից ընդգծված հուզական ինտելեկտի հետ մեկտեղ, կամային ինտելեկտը կարևոր դեր ունի հաջողության և ինքնիրացման գործընթացում: Կենսական ուժը հոմեոպաթիայի հիմնարար հասկացություն է, որը ներկայացնում է մարդու կյանքի անտեսանելի, դինամիկ էներգիան՝ ապահովող առողջությունը, հարմարվողականությունը և ներքին հավասարակշռությունը: Ըստ Սամուել Հահանեմանի կենսական ուժի ներդաշնակ վիճակը պայմանավորում է առողջությունը, իսկ դրա խախտումը՝ հիվանդությունը: Ուսանողական տարիքում, որը բնութագրվում է ինտենսիվ զարգացման և ինքնակազմավորման գործընթացներով, այս ուժի հավասարակշռությունը առանձնահատուկ կարևորություն ունի [6]:

Հետազոտության արդյունքները: Համահարաբերակցային վերլուծության համար կիրառվել է Սպիրմենի կորելյացիայի ռանգային բանաձևը, որը պայմանավորված է ընտրանքի քանակով: Կորելացիոն վերլուծության արդյունքները ներկայացված են աղյուսակ 1-ում.

Աղյուսակ 1. Բազմաչափ պերֆեկցիոնիզմի» և «կամային ինտելեկտի» համահարաբերակցային վերլուծության մատրիցա:

	Նպատակադրում	Գործողությունների նախաձեռնում	Համառություն	Ինքնակառավարում	Խոչընդոտների հաղթահարում
Ինքնաուղղված պերֆեկցիոնիզմ	0.3777**	0.2626**	0.4492***	0.3242**	0.2971*
Այլոց կողմնորոշված պերֆեկցիոնիզմ	-0.0112	-0.1060	-0.0238	-0.2564*	-0.3650**
Սոցիալապես սահմանված պերֆեկցիոնիզմ	0.1475	0.0796	-0.0357	0.0548	0.0495
Ինտեգրալ սանդղակ	-0.1359	-0.3029*	-0.2013	-0.3151**	-0.3840**

Ծանոթագրություն: «*» - 0.05 , «**» - 0.01, «***» - 0.001:

Ամփոփելով արդյունքները կարող ենք եզրակացնել հետևյալը.

Ինքնաուղղված պերֆեկցիոնիզմի և համառության միջև արձանագրված դրական և վիճակագրական նշանակալի կապը (0.4492***) վկայում է այն մասին, որ իրենց նկատմամբ բարձր չափանիշներ սահմանող և կատարելության ձգտող ուսանողները հակված են նաև ավելի մեծ համառություն դրսևորել իրենց գործունեության մեջ:

Ինտեգրալ սանդղակի և խոչընդոտների հաղթահարման միջև ևս գրանցվել է հակադարձ համեմատական կապ (-0.3840**): Սա ցույց է տալիս, որ այն անձինք, ովքեր ունեն բարձր ինտեգրալ ցուցանիշ, ավելի դժվարությամբ են հաղթահարում խոչընդոտներն ու խնդիրները, ինչը փաստում է, որ համախառն պերֆեկցիոնիզմը կարող է նվազեցնել անձի գործունեության արդյունավետությունը՝ դժվար իրավիճակներում:

Վիճակագրորեն նշանակալի բարձր կապ է գրացվել ինքնաուղղված պերֆեկցիոնիզմի և նպատակադրման միջև (0.3777***): Այս կապը վկայում է այն մասին, որ իրենց նկատմամբ բարձր պահանջներ ներկայացնող և կատարելության ձգտող ուսանողները հակված են ավելի հստակ ձևակերպել իրենց նպատակները և նպատակաուղղված կազմակերպել սեփական գործունեությունը:

Հակադարձ համեմատական կապ է գրանցվել այլոց կողմնորոշված պերֆեկցիոնիզմի և խոչընդոտների հաղթահարման միջև (-0.3650**): Սա նշանակում է, որ որքան ավելի շատ է անձը կենտրոնացած է ուրիշների ակնկալիքների վրա, այնքան ավելի դժվարությամբ է նա հաղթահարում խոչընդոտներն ու խնդիրները:

Վիճակագրորեն նշանակալի կապ է գրանցվել ինքնաուղղված պերֆեկցիոնիզմի և ինքնակառավարման միջև (0.3242**) դա վկայում է այն մասին, որ իրենց նկատմամբ բարձր պահանջներ ներկայացնող և կատարելության ձգտող ուսանողները հակված են ավելի արդյունավետ վերահսկել սեփական վարքն ու գործունեությունը:

Վիճակագորեն հակադարձ համեմատական կապ է գրանցվել ինտեգրալ սանդղակի և ինքնակառավարման միջև (-0.3151**): Այսինքն՝ բարձր ինտեգրալ ցուցանիշ ունեցող անձինք՝ անկախ պերֆեկցիոնիզմի կոնկրետ ձևից, ավելի դժվարությամբ են վերահսկում իրենց գործողությունները և կայացնում ինքնուրույն որոշումներ:

Ինքնաուղղված պերֆեկցիոնիզմի և խոչընդոտների հաղթահարման միջև արձանագրված վիճակագրական նշանակալի կապը (0.2971*) վկայում է այն մասին, որ իրենց նկատմամբ բարձր չափանիշներ սահմանող և կատարելության ձգտող ուսանողները հակված են ավելի արդյունավետ

հաղթահարել գործունեության ընթացքում առաջացող դժվարությունները և խոչընդոտները:

Վիճակագրորեն նշանակալի կապ է գրանցվել ինքնաուղղված պերֆեկցիոնիզմի և գործողությունների նախաձեռնման միջև (0.2626**) ինչը ցույց է տալիս, որ իրենց նկատմամբ բարձր չափանիշներ սահմանող ուսանողները ավելի հաճախ դրսևորում են նախաձեռնողականություն և ակտիվություն՝ նպատակներին հասնելու համար:

Այլոց կողմնորոշված պերֆեկցիոնիզմի և ինքնակառավարման միջև ևս գրանցվել է հակադարձ համեմատական կապ հետ (0.2564*): Կարող ենք եզրակացնել, որ այն անձինք, ովքեր ավելի շատ կենտրոնացած են ուրիշների ակնկալիքների վրա, ունեն ցածր ինքնակառավարման ունակություններ:

Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ ինքնաուղղված պերֆեկցիոնիզմը դրական և նշանակալի կապ ունի կամային ինտելեկտի գործոնների հետ՝ արտացոլելով բարձր նպատակադրվածություն, նախաձեռնողականություն և ինքնակառավարում: Միաժամանակ, այլոց կողմնորոշված և ինտեգրալ պերֆեկցիոնիզմը հակադարձ կապ ունի ինքնակառավարման և խոչընդոտների հաղթահարման հետ, ինչը վկայում է արտաքին ակնկալիքներին կենտրոնացած ուսանողների ավելի ցածր կարգավորման կարողությունների մասին:

Աղյուսակ 2. Բազմաչափ պերֆեկցիոնիզմի» և «կենսական ուժի» համահարաբերակցային վերլուծության մատրիցա:

	Էներգիա և տոնուս	Հոգեբանական ներգրավվածություն	Գործելու նախաձեռնողա-կանություն	Հոգեկան կայունություն
Ինքնաուղղված պերֆեկցիոնիզմ	-0.0316	0.1083	0.1682	0.1267
Այլոց կողմնորոշված պերֆեկցիոնիզմ	0.0457	0.0658	-0.1016	-0.0678
Սոցիալապես սահմանված պերֆեկցիոնիզմ	0.1499	0.1371	0.1582	0.2546*
Ինտեգրալ սանդղակ	-0.2272	-0.2061	-0.2868*	-0.3143**

Ծանոթագրություն: «*» - 0.05, «**» - 0.01, «***» - 0.001:

Վիճակագրորեն հակադարձ համեմատական կապ է գրանցվել ինտեգրալ սանդղակի և հոգեկան կայունության միջև (-0.3143**): Դա վկայում է, որ ավելի բարձր ինտեգրալ ցուցանիշ ունեցող անձինք տուժում են հոգեկան կայունության առումով և ավելի դժվարությամբ են դիմակայում ճնշումներին և հոգեբանական լարվածությանը:

Ինտեգրալ սանդղակի և գործողությունների նախաձեռնողականության միջև գրանցված հակադարձ համեմատական թույլ կապը (-0.2868*) վկայում է, որ ավելի բարձր ինտեգրալ ցուցանիշ ունեցող անձինք շատ ժամանակ ավելի քիչ նախաձեռնող են գործողությունների մեջ:

Վիճակագրորեն նշանակալի կապ է գրանցվել սոցիալապես սահմանված պերֆեկցիոնիզմի և հոգեկան կայունության միջև (0.2546*): Դա վկայում է, որ այն անձինք, ովքեր ձգտում են բավարարել սոցիալական կամ խմբային ակնկալիքները, որոշ չափով հոգեպես ավելի կայուն են:

Ինտեգրալ սանդղակի ու էներգիա և տոնուս գործոնների միջև կապի բացակայությունը վկայում է, որ համախառն պերֆեկցիոնիզմը չի ազդում անձի ընդհանուր էներգիայի մակարդակի և կենսական տոնուսի վրա:

Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ ինտեգրալ պերֆեկցիոնիզմը բացասական կապ ունի կենսական ուժի որոշ գործոնների՝ հատկապես հոգեկան կայունության և նախաձեռնողականության հետ, ինչը վկայում է ճնշումներին դիմակայելու դժվարությունների մասին: Ընդհանուր առմամբ, արդյունքները ցույց են տալիս, որ արտաքին պահանջներին ուղղված պերֆեկցիոնիզմը կարող է նվազեցնել կենսական ուժը, մինչդեռ սոցիալական ակնկալիքների կարևորումը որոշ չափով նպաստում է հոգեբանական կայունությանը:

Եզրակացություն

Կատարած ուսումնասիրությունը հնարավորություն տվեց լուծել առաջադրված բոլոր խնդիրները և կատարել հետևյալ հիմնական եզրակացությունները.

1. Տեսական վերլուծության արդյունքում պարզվեց, որ պերֆեկցիոնիզմը, կամային ինտելեկտը և կենսական ուժը հանդիսանում են բազմաբնույթ հոգեբանական երևույթներ, որոնք կարևոր դեր ունեն անձի ինքնակարգավորման, նպատակադրման և հուզական կայունության ձևավորման գործընթացում:

2. Համահարաբերակացային վերլուծությունը ցույց տվեց, որ ինքնաուղղված պերֆեկցիոնիզմը դրական և նշանակալի կապ ունի կամային ինտելեկտի գործոնների հետ՝ արտացոլելով ուսանողների բարձր նպա-

տակադրվածությունը, նախաձեռնողականությունն ու ինքնակառավարումը։ Միաժամանակ, այլոց կողմնորոշված և ինտեգրալ պերֆեկցիոնիզմը հակադարձ կապ է ցուցաբերում ինքնակառավարման, խոչընդոտների հաղթահարման և կենսական ուժի որոշ ցուցանիշների հետ՝ հատկապես հոգեկան կայունության և նախաձեռնողականության, ինչը վկայում է արտաքին ակնկալիքներին կենտրոնացած ուսանողների ավելի ցածր կարգավորման և ճնշումներին դիմակայելու կարողությունների մասին։

Ընդհանուր առմամբ, արդյունքները փաստում են, որ արտաքին պահանջներին ուղղված պերֆեկցիոնիզմը կարող է սահմանափակել կենսական ուժը, մինչդեռ սոցիալական ակնկալիքների կարևորումը որոշ չափով նպաստում է հոգեբանական կայունությանը։

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Щипицына А.С.* Методики измерения перфекционизма. Пермь, 2014, 245с.
2. *Kuhl J.* Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). Berlin, 1994. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69379-5_2
3. *Richard M. Ryan, Christina F.* On Energy, Personality, and Health: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well-Being. 2006. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x
4. *Ясная В.А., Ениколопов С.Н*. Современные модели перфекционизма. М., 2022, 14с.
5. *Газалиев А.М., Егоров В.В., Огольцова Е.Г.* Психологические характеристики студента и активизация его познавательной деятельности // «Альма-матер (Вестник Высшей Школы)», № 8, 2011. СС. 19–23.
6. *Колдман С.Д.* «Жизненная сила» и долголетие. Институт этнологии и антропологии РАН, 2021. DOI: https://doi.org/10.33876/2224-9680/2019-2-18/12

REFERENCES

1. *Shchipitsyna A.* Methods for Measuring Perfectionism. Perm, 2014, 245p.
2. *Kuhl J.* Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). Berlin, 1994. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69379-5_2
3. *Richard M. Ryan, Christina F.* On Energy, Personality, and Health: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well-Being, 2006. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x
4. *Yasnaya V., Enikolopov S.* Modern models of perfectionism. M., 2022, 14p.
5. *Gazaliev A., Egorov V., Ogoltsova E.* Psychological characteristics of a student and the activation of his cognitive activity // “Alma mater (Higher School Bulletin)”, No. 8, 2011. PP. 19–23.
6. *Coldman S.* “Vitality” and longevity. Institute of Ethnology and Anthropology, 2021, RAS. DOI: https://doi.org/10.33876/2224-9680/2019-2-18/12

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ДОБРОВОЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ, ЖИЗНЕННОЙ СИЛОЙ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМОМ СТУДЕНТОВ

Л. Степанян, А. Айдинян
Ванадзорский государственный университет

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена изучению взаимосвязи между перфекционизмом, волевым интеллектом и жизненным духом студентов. Работа также отличается акцентом на роли внутренних психологических ресурсов личности в современной образовательной среде. Цель исследования – выявление связей между показателями волевого интеллекта и жизненного духа с перфекционизмом. В исследовании приняли участие 60 студентов в возрасте 18–22 лет. Изучение взаимосвязи между перфекционизмом, волевым интеллектом и жизненным духом в этой возрастной группе особенно важно, поскольку студенты иногда стремятся к «идеальному» результату, требуя совершенства от себя (самоцентричность) или считая, что другие постоянно требуют от них совершенства (социальные предписания). В результате они тратят много энергии, что может снизить жизненный дух. А иногда перфекционизм становится нездоровым и мерилом самооценки, дисбаланс которой может привести к нарушению внутренней гармонии. Волевой интеллект может помочь преодолеть последнее. Результаты нашего исследования показали, что интегральный перфекционизм ослабляет жизненную энергию, особенно снижая психическую устойчивость и инициативность, что затрудняет сопротивление давлению. А важность социальных ожиданий в некоторых случаях может способствовать психологическому равновесию.

Ключевые слова: постановка целей, настойчивость, адаптация, внутренние ресурсы, саморегуляция, эмоциональная устойчивость.

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' VOLUNTARY INTELLECT, LIFE FORCE AND PERFECTIONISM

L. Stepanyan, A. Aydinyan
Vanadzor State University

ABSTRACT

The article is devoted to the study of the relationship between students' perfectionism, volitional intelligence and vitality. The work is also distinguished by emphasizing the role of the internal psychological resources of a person in the modern educational environment. The aim of the study is to identify the connections between volitional intelligence and vitality indicators with perfectionism. 60 students aged 18–22 participated in the study. The study of the relationship between perfectionism, volitional intelligence and vitality in this age group is especially important due to the fact that students sometimes

strive for a “perfect” result, demanding perfection from themselves (self-oriented) or think that others constantly require them to be perfect (socially prescribed). As a result, they spend a lot of energy, which can reduce vitality. And sometimes perfectionism is unhealthy and becomes a measure of self-esteem, the imbalance of which can lead to a violation of internal harmony. Volitional intelligence can help overcome the latter. The results of our research have shown that integral perfectionism weakens vitality, especially reducing mental stability and initiative, which makes it difficult to resist pressure. And the importance of social expectations in some cases can contribute to psychological balance.

Keywords: Goal setting, perseverance, adaptation, internal resources, self-regulation, emotional stability.

ՀՏԴ 159.9

ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՍԹՐԵՍԻ ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԻՆՔՆԻՐԱՑՄԱՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԻ ՀԱՄԱՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑԱՅԻՆ ԿԱՊԸ

Լ. Ստեփանյան, Է. Մելիքյան

Վանաձորի պետական համալսարան
lilit.stepanyan.1989@mail.ru, eliz.meliqyan@gmail.com

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հետազոտությունը նվիրված է ավագ դպրոցականների շրջանում սթրեսի հաղթահարման ռազմավարությունների և ինքնիրացման ցուցանիշների համահարաբերակցային կապի ուսումնասիրությանը: Դեռահասության շրջանը բնութագրվում է ինտենսիվ հոգեբանական փոփոխություններով, արժեքային վերակառուցմամբ և ապագայի ընտրությունների հետ կապված լարվածությամբ, ինչի հետևանքով սթրեսը դառնում է ուղեկից և այս փուլում յուրաքանչյուրն ընտրում է իրեն հարմար հաղթահարման ձև, ինչը կարող է կապված լինել տարբեր տրամաբանական և անտրամաբանական կապերի հետ: Սթրեսի հաղթահարման ռազմավարությունները կարող են լինել կառուցողական կամ խուսափողական, որոնք տարբեր կերպ են անդրադառնում անձի զարգացման գործընթացի վրա, ինչպես նաև տարբեր կերպ են դրսևորվում կապված անձի տարբեր գծերի հետ: Ինքնիրացումը դիտարկվում է, որպես անձնային ներուժի իրացում, ինքնուրույնության ձևավորում, նպատակադրում և արժեքային համակարգի կայացում: Ստացված արդյունքները կարող են նպաստել ավագ դպրոցականների հոգեբանական աջակցության և զարգացման ծրագրերի մշակմանը կրթական միջավայրում:

Հետազոտության ընթացքում կատարվել է 100 ավագ դպրոցականների սթրեսի հաղթահարման ռազմավարությունների և ինքնիրացման ցուցանիշների յուրահատկության բացահայտում. բացահայտվել են միջին ուժգնության դրական կապեր, նաև թույլ դրական և բացասական համահարաբերակցություններ՝ սթրեսի հաղթահարման ռազմավարությունների և ինքնիրացման ցուցանիշների միջև:

Հիմնաբառեր՝ քոփինգ, ներուժ, իրացում, հոգեբանական հարմարվողականություն, դեռահասություն:

Ներածություն

Թեմայի արդիականությունը պայմանավորվում է նրանով, որ դեռահասության շրջանը բնութագրվում է հոգեբանական և սոցիալական բազմաթիվ փոփոխություններով, որոնց ընթացքում ավագ դպրոցականները հաճախ բախվում են տարբեր սթրեսային իրավիճակների: Ուստի ավագ դպրոցականների քոփինգ ռազմավարությունների և սեփական ներուժի իրացման միջև համահարաբերակցային կապի ուսումնասիրությունը կարևոր է դեռահասների անձնային զարգացման և հոգեբանական աջակցության արդյունավետ կազմակերպման տեսանկյունից:

Հետազոտության նպատակն է՝ բացահայտել սթրեսի հաղթահարման ռազմավարությունների և ինքնիրացման ցուցանիշների համահարբերակցային կապը:

Հետազոտության վարկած. ենթադրվում է, որ ավագ դպրոցականների սթրեսի հաղթահարման կառուցողական ռազմավարությունների կիրառումը կապված է ինքնիրացման բարձր ցուցանիշների հետ:

Մեր հետազոտության նպատակից բխող խնդիրներն են՝

1) ուսումնասիրել և վերլուծել թեմային վերաբերող տեսական մոտեցումները,
2) կազմակերպել և իրականացնել ավագ դպրոցականների սթրեսի հաղթահարման ռազմավարությունների և ինքնիրացման ցուցանիշների փորձարարական հետազոտություն ու կատարել համահարաբերակցական վերլուծություն:

Հետազոտության օբյեկտն է՝ սթրեսի հաղթահարման ռազմավարությունները և ինքնիրացման ցուցանիշները:

Հետազոտության առարկան է՝ սթրեսի հաղթահարման ռազմավարությունների և ինքնիրացման ցուցանիշների համահարաբերակցային կապը:

Սթրեսի հաղթահարման ռազմավարությունների և ինքնիրացման ցուցանիշների տեսական վերլուծություն

Քոփինգ ասելով հասկանում են. «յուրահատուկ արտաքին և ներքին պահանջների հաղթահարման մշտապես փոփոխվող կոգնիտիվ և վարքային եղանակները, որոնք մարդու կողմից գնահատվում են որպես նշանակալից կամ իր հնարավորությունները գերազանցող» [1]:

Սթրեսի հակազդման մակարդակների վերաբերյալ ամենատարածված սխեման պատկանում է Հանս Սելյեին, այն ներառում է երեք փուլ՝

տագնապի, դիմադրության և սպառման: Սելյեն այս փուլերը համեմատում էր կյանքի փուլերի՝ մանկության, հասունության և ծերության հետ, որն ավարտվում է մահով: Առաջին փուլն անվանում են տագնապի փուլ, քանի որ օրգանիզմն առաջին անգամ հանդիպում է սթրեսորին, որի հետևանքով արագանում է սրտի զարկերը, բարձրանում է արյան ճնշումը, ավելանում է քրտնարտադրությունը: Դիմադրության փուլում օրգանիզմը փորձում է հարմարվել սթրեսոր պայմաններին, այս փուլում մարդը կարծես սովորում է կառավարել իրավիճակը, սակայն ռեսուրսները դանդաղ սպառվում են, ինչի հետևանքով գալիս է երրորդ՝ վերջին փուլը, եթե սթրեսը շատ երկար է տևում և սեփական ռեսուրսները չեն վերականգնվում՝ տեղի է ունենում հյուծման գործընթաց [2]:

Սթրեսային իրադրությունների, բարդ իրավիճակների հաղթահարման համար անհրաժեշտ են հաղթահարման որոշակի մեխանիզմներ, որոնց անվանում են քոփինգ ռազմավարություններ: Քոփինգ ռազմավարությունները ձեռք է բերվում անձնական և սոցիալական հաղթահարման ռեսուրսների վրա: Քոփինգները սահմանվում են, որպես կամածին և գիտակցված գործողություններ: Ռ. Լազարուսը և Ս. Ֆոլկմանը դրանք բաժանում են անձնական (ճանաչողական ռեսուրսներ, ինքնագիտակցություն, ներքին վերահսկողության լոկուս, արժեքային-մոտիվացիոն կառուցվածք և այլն) և շրջակա միջավայրի հաղթահարման ռեսուրսների (սոցիալական միջավայր և սոցիալական աջակցություն գտնելու, ընդունելու և տրամադրելու ունակություն) [3]: Այսպիսով տեսնում ենք, որ սթրեսի հաղթահարումը չի դիտվում միայն որպես հոգեբանական կամ ֆիզիոլոգիական լարվածություն, այլ այն համարվում է օրգանիզմի ընդհանրացված արձագանք՝ միջավայրի պահանջներին: Ա. Մասլոուն, իր «Մոտիվացիա և անհատականություն» աշխատության մեջ ինքնաիրացումը մեկնաբանում է, որպես յուրաքանչյուր մարդու խորը կարիք՝ իր ներուժը իրացնելու և ինքնադրսևորվելու համար: Ռոջերսի տեսության համաձայն՝ ինքնիրացումը մարդու ողջ կյանքի ընթացքում իր ներուժի իրացման գործընթացն է՝ լիարժեք անհատ դառնալու նպատակով [4]:

«Ինքնիրացում» հասկացությունն ունի երկու հիմնական իմաստ: Առաջինը՝ այն կարող է կիրառվել մոտիվացիայի համատեքստում, այսինքն՝ որպես պատճառ կամ խթան՝ անձի անձնական ներուժը մաքսիմալի հասցնելու համար: Երկրորդ, սա անհատականության զարգացման վերջին շրջանն է (ըստ Ա. Մասլոուի) [5]: Ժամանակակից արևմտյան հոգեբանության որոշ ոլորտներում ինքնիրացումը խրախուսվում է որպես հիմնական մոտիվացիոն գործոն՝ ի տարբերություն բիհեյվիորիզմի և

ֆրոյդիզմի, որոնք կարծում են, որ անհատական վարքագիծը պայմանավորված է կենսաբանական ուժերով և դրա նպատակն է թեթևացնել դրանց ստեղծած լարվածությունը և հարմարվել միջավայրին [6]:

Այսպիսով կարող ենք ասել, որ ինքնիրացումը մարդու ներուժի և կարողությունների գիտակցված իրականացման գործընթաց է, որն ընդգրկում է անձի ստեղծագործական, քննադատական և արժեքային կողմերի դրսևորումը: Այն հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ բավարարված են կենսաբանական, անվտանգության և սոցիալական պահանջները և մարդը ճանաչում է սեփական ուժերն ու սահմանափակումները:

Մեթոդիկաները և ընտրանքը

Հետազոտությանը մասնակցել են 100 ավագ դպրոցականներ: Առաջադրված նպատակին հասնելու և խնդիրները լուծելու համար կիրառվել են հետևյալ մեթոդիկաները.

1. Ս. Ֆոլկմանի և Ռ. Լազարուսի «Քոփինգ-ռազամավարությունների» հարցարան (WCQ), որը գնահատում է անհատի վարքային մեխանիզմները, որոնք նա օգտագործում է սթրեսային իրավիճակների հարմարեցված կառավարման համար [7]:

2. Է. Շոստրոմի «Ինքնիրացման» (CAT) թեստը, որը կիրառվում է անհատի ներքին ներուժի իրացման մակարդակի և ինքնազարգացման ցուցանիշների առարկայական գնահատման համար [8]:

3. Սպիրմենի համահարաբերակցային վերլուծությունը:

Հետազոտության արդյունքները: Ավագ դպրոցականների շրջանում իրականացրած հետազոտության արդյունքները ներկայացվել են համահարաբերակցական վերլուծության միջոցով, ուսումնասիրվել է սթրեսի հաղթահարման ռազմավարությունների և ինքնիրացման ցուցանիշների միջև համահարաբերակցությունը: Ստորև ներկայացված արդյունքները բացահայտում են հետաքրքիր, թույլ ու միջին ուժգնության փոխկապվածությունների մի ցանց, որը թույլ է տալիս հասկանալ ավագ դպրոցականների հոգեբանական դիմանկարի բազմապիսիությունը:

Աղյուսակ 1. Ավագ դպրոցականների քոփինգ ռազմավարությունների և ինքնիրացման ցուցանիշների համահարաբերակցային վերլուծություն:

	Ա.	Հ.	Ի.	Ս.Ա.Ո.	Պ.Ը.	Փ.Խ.	Խ.Լ.Պ.	Դ.Վ.
A	0.19	-0,17	-0,16	-0,12	-0,29**	-0,12	0,13	0,19
B	0,18	-0,07	-0,17	0,03	-0,08	0,08	-0,11	0,14
C	-0,10	-0,14	-0,12	-0,20*	-0,19	0,13	-0,011	-0,18

	Ա.	Հ.	Ի.	Ս.Ա.Ո.	Պ.Ը.	Փ.Խ.	Խ.Լ.Պ.	Դ.Վ.
D	-0,13	-0,12	0,18	0,12	-0,20*	0,15	0,18	-0,11
E	0,18	-0,22*	0,08	0,12	-0,16	0,12	0,18	0,14
F	0,10	0,14	-0,14	0,11	0,18	-0,14	0,10	0,12
G	0,12	0,11	0,10	-0,15	0,013	0,12	0,017	-0,15
H	0,13	-0,21*	0,28**	0,12	0,016	-0,14	0,15	0,15
I	-0,18	0,19	0,18	-0,12	-0,14	0,15	0,25**	0,08
J	-0,13	0,12	0,10	0,13	-0,09	0,11	-0,02	0,03
K	0,07	-0,12	0,02	-0,18	0,08	-0,09	-0,02	-0,10
L	0,08	-0,03	0,04	-0,09	0,04	-0,11	0,21*	0,10

Ծանոթագրություն՝ *r – թույլ, **r – միջին, ***r - ուժեղ, վիճակագրորեն նշանակալի կապ:

Գործոնները ներկայացված են կրճատ՝ անգլերեն մեծատառերով և գործոնների առաջին տառերով, հաջորդիվ ներկայացվում է կրճատ ձևերին համապատասխան գործոնների ամբողջական անվանումները. A. – արժեքային կողմնորոշում, B. – վարքային ճկունություն, C. –զգայունություն, D. – ինքնաբուխություն, E. –ինքնագնահատական, F. –ինքնաընդունում, G. – մարդկային բնույթի համոզմունքներ, H. –սիներգիա, I. –ագրեսիա, J. –հաղորդակցում, K. – իմացական կարիքներ, L. –կրեատիվություն: Ա. – առճակատում, Հ. – հեռացում, Ի. –ինքնավերահսկողություն, Ս.Ա.Ո. – սոցիալական աջակվության որոնում, Պ.Ը. – պատասխանատվության ընդունում, Փ.Խ. – փախուստ-խուսափում, Խ.Լ.Պ.-խնդրի լուծման պլանավորում,Դ.Վ. –դրական վերագնահատում:

Հաստատվել են միջին ուժգնության դրական կապեր, ինչպես նաև թույլ դրական և բացասական կապեր: Միջին ուժգնության դրական կապեր են հաստատվել հետևյալ գործոնների միջև՝ արժեքային կողմնորոշում և պատասխանատվության ընդունում, ինքնագնահատական և հեռացում, սիներգիա և ինքնավերահսկողություն, ագրեսիա և խնդրի լուծման պլանավորում, այստեղ նույնպես նշանակալի կապեր չկան: Արժեքային կողմնորոշումը դրականորեն կապված է պատասխանատվության ընդունման հետ, քանի որ ձևավորված արժեքները հանդես են գալիս, որպես ներքին կարգավորիչ մեխանիզմներ, ինչի արդյունքում անձն ավելի գիտակցված է մոտենում այն պարտավորություններին, որոնք կապված

են պատասխանատվություն ստանձնելու հետ, իսկ ինքնագնահատականի և հեռացման կապը տրամաբանական է այնքանով, որ որքան անձի ինքնագնահատականը բարձր է, այնքան հաճախ նա կարող է հեռանալ, որպեսզի պահպանի իր ներքին ռեսուրսները, այս մեխանիզմը կարճաժամկետում դրական արդյունքի կարող է բերել, բայց երկարաժամկետում կարող է հանգեցնել կոնֆլիկտների: Սիներգիայի և ինքնավերահսկողության կապը փաստում է, որ որքան աճում է սիներգիայի ցուցանիշը, այնքան աճում է նաև ինքնավերահսկողության ցուցանիշը, ինչը փաստում է, որ խմբում արդյունավետ համագործակցությունը պահանջում է սեփական վարքի և հույզերի վերահսկում: Ագրեսիան և խնդրի լուծման պլանավորումը գտնվում են դրական կապի մեջ, քանի որ վերահսկվող ագրեսիան կարող է ծառայել որպես արդյունավետ շարժառիթ խնդիրների լուծման համար, այն կարող է դրսևորվել արագ որոշումների ընդունման և մարտահրավերներին դիմակայելու մեջ:

Այսպիսով, ստացված տվյալների վերլուծության հիման վրա կարող ենք նշել, որ սթրեսի հաղթահարման և ինքնիրացման միջև նշանակալի կապեր չկան: Սակայն թույլ և միջին ուժգնության կապերի շնորհիվ էլ կարելի է առանձնացնել որոշ օրինաչափություններ, որոնք թույլ են տալիս ամբողջացնել ավագ դպրոցականների մասին ունեցած պատկերացումները:

Եզրակացություն

Հետազոտության արդյունքները թույլ տվեցին կատարել հետևյալ եզրակացությունները.

1) ուսումնասիրվող թեմայի վերաբերյալ առկա են բազմաթիվ տեսական մոտեցումներ, որոնք բացահայտում են և՛ քոփինգ ռազմավարությունների, և՛ ինքնիրացման տեսամեթոդաբանական հիմքերը,
2) հետազոտության ընթացքում բացահայտվել են ավագ դպրոցականների քոփինգ ռազմավարությունների և ինքնիրացման միջև որոշ կապեր,

Կատարված հետազոտության արդյունքում պարզվել է, որ առաջադրված վարկածը մասամբ հաստատվել է՝ ավագ դպրոցականների սթրեսի հաղթահարման մեխանիզմները որոշ չափով կապված են նրանց ինքնիրացման հետ:

Այսպիսով, ավագ դպրոցականների սթրեսի հաղթահարման կառուցողական ռազմավարությունների կիրառումը բավարար չէ ինքնիրացման համար, քանի որ բացահայտվել են միջին ուժգնության կապեր, և

հնարավոր է՝ պահանջվում է այլ գործոնների ներգրավում, քանի որ սթրեսի հաղթահարումը բազմագործոն է հատկապես դեռահասության տարիքում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Lasarus R.* Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping// "Journal of Personality". Vol. 74, No. 1, 2006. PP. 9–43, 41.
2. Стадии и фазы развития стресса https://rhana.ru/article/obraz-zhizni-i-dolgoletie/stadii-i-fazy-razvitiya-stressa/,
3. *Коломеец Л.* Теория и практика общественного развития, «Особенности копинг-поведения старшеклассников как стратегия преодоления жизненных трудностей», 2013. СС. 138–140.
4. *Мочалов Е., Кузьменкова Д.* Психолого-философский анализ самоактуализации личности: теоретический аспект, 2024. СС. 14–22.
5. *Кордуэлл М.* Психология. Словарь-справочник. М.: «Фаир-пресс», 2000. С. 286.
6. *Маралов В.* Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М.: Изд. Центр «Академия», 2004. С. 3.
7. *Մկրտումյան Մ.Պ.* Արտակարգ իրավիճակների հոգեբանության կանխարգելման և վերականգնողական հիմնախնդիրները: Եր., «Զանգակ-97», 2008:
8. Самоактуализация личности https://studfile.net/preview/8889734/page:276/

REFERENCES

1. *Lasarus R.* Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping// "Journal of Personality". Vol. 74, No. 1, 2006. PP. 9–43, 41.
2. Stages and Phases of Stress Development. Retrieved September 22, 2025, from https://rhana.ru/article/obraz-zhizni-i-dolgoletie/stadii-i-fazy-razvitiya-stressa/
3. *Kolomeets L.* Characteristics of coping behavior among senior high school students as a strategy for overcoming life difficulties. In Theory and Practice of Social Development, 2013. PP. 138–140.
4. *Mochalov E., & Kuzmenkova D.* Psychological and philosophical analysis of personality self-actualization: Theoretical aspect, 2024. PP. 14–22.
5. *Cordwell M.* Psychology: Dictionary and Reference Handbook, 2000. P. 286.
6. *Maralov V.* (2004). Foundations of Self-Knowledge and Self-Development: A Textbook for Students of Secondary Pedagogical Institutions. P. 3.
7. *Mkrtumyan M.* Prevention and Rehabilitation Issues in Emergency Psychology. Yerevan: "Zangak-97", 2008.
8. Self-Actualization of Personality, https://studfile.net/preview/8889734/page:276/.

КОРРЕЛЯЦИОННАЯ СВЯЗЬ МЕЖДУ СТРАТЕГИЯМИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ И ПОКАЗАТЕЛЯМИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Л. Степанян, Э. Меликян
Ванадзорский государственный университет

АННОТАЦИЯ

Настоящее исследование посвящено изучению корреляционной связи между стратегиями совладания со стрессом и показателями самоактуализации у старшеклассников. Подростковый возраст характеризуется интенсивными психологическими изменениями, перестройкой ценностной системы и напряженностью, связанной с выбором жизненного пути. Вследствие этого стресс становится неотъемлемым спутником данного этапа развития, а каждый индивид выбирает стратегии совладания, которые представляются ему наиболее адекватными, что может быть связано как с рациональными, так и с иррациональными моделями реагирования. Стратегии совладания со стрессом могут носить конструктивный или избегающий характер, по-разному влияя на процесс личностного развития и проявляясь в зависимости от различных личностных особенностей. Самоактуализация рассматривается как реализация личностного потенциала, формирование автономии, способность к целеполаганию и стабилизация ценностной системы. Полученные результаты могут способствовать разработке программ психологической поддержки и коррекционно-развивающей работы со старшеклассниками в условиях образовательной среды.

В ходе исследования были выявлены специфические особенности стратегий совладания со стрессом и показателей самоактуализации у 100 старшеклассников.

Результаты показали наличие умеренных положительных корреляций, а также слабых положительных и отрицательных взаимосвязей между стратегиями совладания со стрессом и показателями самоактуализации.

Ключевые слова: копинг, потенциал, самоактуализация, психологическая адаптация, подростковый возраст.

THE CORRELATIONAL RELATIONSHIP BETWEEN STRESS COPING STRATEGIES AND SELF-ACTUALIZATION INDICATORS AMONG SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

L. Stepanyan, E. Melikyan
Vanadzor State University, Vanadzor, Armenia

ABSTRACT

This study is devoted to the examination of the correlational relationship between stress coping strategies and indicators of self-actualization among senior high school students. Adolescence is characterized

by intensive psychological changes, restructuring of values, and tension related to future choices. As a result, stress becomes an integral companion of this developmental stage, and each individual selects coping strategies that seem most appropriate to them, which may be associated with both rational and irrational patterns of response. Stress coping strategies may be constructive or avoidant in nature, influencing the process of personal development in different ways and manifesting differently depending on various personality traits. Self-actualization is considered as the realization of personal potential, the formation of autonomy, goal-setting capacity, and the stabilization of the value system. The findings obtained may contribute to the development of psychological support and intervention programs for senior high school students within the educational environment.

During the research, the specific characteristics of stress coping strategies and self-actualization indicators among 100 senior high school students were identified.

The findings revealed moderate positive correlations, as well as weak positive and negative intercorrelations, between stress coping strategies and self-actualization indicators.

Keywords: coping, potential, self-actualization, psychological adaptation, adolescence.

УДК 364.627

ԳԻՏԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՀՈԳԵԿԱՆ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ ՊԱՀՊԱՆՄԱՆ ԳՈՐԾՈՆ

Ա. Ստեփանյան

Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան
petrosyan.anahit@gmail.com

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

21-րդ դարում բուհական դասավանդման գործընթացում անընդհատ են մեթոդների և հնարների որոնումները, որոնց նպատակը ոչ միայն գիտելիքների և կարողությունների, այլ նաև անձնական որակների և ընդունակությունների ձևավորումն է: Հիմքում ունենալով դասավանդման ավանդական ձևերի դրականը, փորձն ու փորձառությունը՝ դասախոսը ժամանակակից համակարգչային դարում անընդհատ զարգացող տեխնոլոգիաների միջոցով համակարգում է իր գիտելիքները՝ դրանք նորովի մատուցելով ուսանողներին: Այս գործընթացում ամրապնդվում է դասախոսների և ուսանողների համագործակցությունը՝ հիմնված հավասարության, վստահության և հարգանքի վրա, քանի որ նորագույն տեխնոլոգիաներին ավելի հմտորեն են տիրապետում երիտասարդները, և փոխգործակցության արդյունքում ուսումնառության նրանց առաջարկած ձևերը երբեմն ավելի նորաձև են լինում: Ժամանակակից դասախոսը չի խուսափում նման իրավիճակներից և խրախուսում է խորհրդատու ուսանողին՝ զուգահեռաբար զարգացնելով մասնագիտական հաջողությունների նրա ձգտումը: Այսպիսով ձևավորվում է գիտական-մանկավարժական մթնոլորտ, որտեղ ձևավորվում են ուսանողիկարողությունները, արժեքները, և ստեղծվում են բարենպաստ պայմաններ նրանց հոգեկան առողջության պահպանման համար: Սույն հոդվածի նպատակն է դիտարկել դասախոս-ուսանող արդյունավետ համագործակցության համար անհրաժեշտ մանկավարժական ընդունակություններն ու դասախոսի մոտեցումները՝որպես նորարարական գործունեության ձև և ուսանողի հոգեկան առողջության ապահովման գործոն:

Հիմնաբառեր՝ արդյունավետ համագործակցություն, ինտերակտիվ մեթոդներ, հոգեկան առողջություն, առողջ կրթական միջավայր, զարգացում,ինտերակտիվ մեթոդներ:

21-րդ դարի առաջին քառորդում հասարակական կյանքի բոլոր ոլորտներում՝տնտեսական, հոգևոր, քաղաքական, տեղի են ունենում փոփոխություններ և ի հայտ են գալիս նորարարական տեխնոլոգիաներով պայմանավորված մի շարք գործընթացներ, որոնցից անհատը չի կարող մեկուսանալ, քանի որ դրանք շրջապատում են ամենուր՝ որպես ժամանակակից մարդկային կյանքի ամենօրյա պահանջմունք, որ բավարարում ու լուծում է ինչպես առօրեական, այնպես էլ նպատակային խնդիրներ։

Այս ամենին առաջինն արձագանքողներից են հոգեբանական և մանկավարժական գիտությունները, որոնց զարգացումը տեղի է ունենում շատ ինտենսիվ՝ իր արտացոլումն ունենալով կրթական գործունեության մեջ. վերջինիս արդյունքում անընդհատ են լույս տեսնող նոր դասագրքերը, ձեռնարկները, որոնք խթանում են արդիական գիտությունների դասավանդման գործընթացի ուղղությունները։Այս ամենը ստիպում է դասավանդող մանկավարժին՝ անընդմեջ կատարելագործել մանկավարժական վարպետությունն ու բարձրացնել մակարդակը՝ զարգացնելով ոչ միայն գիտելիքների բազան, այլ նաև դրանց դասավանդման եղանակներն ու միջոցները։

Ունենալով ընդհանրություններ հանրակրթության ոլորտում աշխատող մանկավարժների հետ՝ բուհական մակադրակում գործող մանկավարժը բնութագրվում է նաև գիտական ղեկավար լինելու շնորհով, որի համար էլ կարող ենք նրան անվանել գիտամանկավարժական գործունեություն իրականացնող, դասավանդող, մանկավարժ, դասախոս։

Դասավանդող յուրաքանչյուր մասնագետ պետք է տիրապետի ոչ միայն մանկավարժական, այլ նաև հոգեբանական գիտելիքներին, որոնք արդիական են բոլոր ժամանակների համար և միտված են ուսանողների հոգեբանական զարգացմանը և անձնայինփոփոխությունների ապահովմանը։

Այս առումով հատուկ նշանակություն ունեն դասավանդման նոր մեթոդները և եղանակները, որոնց միջոցովուսումնական նյութի յուրացումը կիրականացվի դասախոսի և ուսանողի միջև փոխգործակցության և երկխոսության դաշտում [3,3]։

Բուհ-ում դասավանդող դասախոսները նույնպես ուսուցման գործընթացում կիրառում են նորարարական մեթոդներ՝ խաղային մոդելավորում, ստեղծագործում, նախագծում, ծրագրավորում, խնդրահարուցում, ստեղծարար ուսուցում և այլն [6, 126]։

Բուհական դասավանդման ուսանողակենտրոն մոտեցումը նորարարական է և ունի էական առավելություններ ավանդական ձևերի նկատ-

մամբ: Այս իրավիճակում ոչ դպրոցի ուսուցիչը, ոչ էլ համալսարանի դասախոսը չեն կարող մնալ միայն տեղեկատվության և պատրաստի գիտելիքների կրողներ:

Լինելով ուսանողների հետ գործընկերային հարաբերությունների հարթությունում՝ դասավանդողը կիրառում է ինտերակտիվ մեթոդներ,կազմակերպում անհատական և խմբային խորհրդատվություններ, դիդակտիկ կամ գործնական խաղեր,երբեմն՝ սոցիալական ցանցերի միջոցով [5,10]:

Գիտամանկավարժական գործունեության հաջողությունը որոշվում է ոչ միայն դասավանդողի մասնագիտական պատրաստվածության աստիճանով, այլ նաևկրթական գործընթացում ուսանողների հոգեբանական բարեկեցության ապահովման հմտություններով:

Մեր կողմից դասավանդվող առարկաների շրջանակում մեծ կարևորությունէ տրվում այն հանգամանքին, որ սթրեսը, անհանգստությունը և այլ հոգեբանական դժվարությունները կարող են նվազեցնել ուսման առաջադիմությունը:Հաշվի առնելով այդ հանգամանքը՝ դասերն անցկացվում ենայնպիսի մեթոդների կիրառմամբ, որոնք օգնում են ուսանողներին՝ տիրապետել ինքնակարգավորմանն հույզերի կառավարման տեխնիկային: Այննպաստում է ուսման համար բարենպաստ պայմանների ստեղծմանը նուսանողների ընդհանուր առողջության պահպանմանը: [2, 613]:

Դասավանդումը էական ազդեցություն ունի ուսանողների այնհմտությունների ձևավորման վրա, որոնք օգնում են պահպանել ոչ միայն ֆիզիկական, այլև հոգեկան առողջությունը: Օրինակ՝ սթրեսի կառավարման և հուզական կայունությանտեխնիկայի ուսուցումը օգնում է ուսանողներին հաղթահարել ուսմնական սթրեսը՝ կանխելով կամ նվազեցնելով հոգեսոմատիկ հիվանդությունների զարգացման ռիսկը: Մյուս պայմանը կապված է դասվանդման ինտերակտիվ մեթոդների օգտագործման հետ, ինչպիսիք են խմբային քննարկումները, դերախաղերը և այլն: Այս մեթոդները ուսանողների շրջանում ստեղծում են համագործակցության և աջակցության մթնոլորտ, ինչը նվազեցնում է անհանգստության և սթրեսի մակարդակը ուսումնական միջավայրում: Սա նպաստում է ոչ միայն հոգե-հուզական վիճակի բարելավմանը, այլև ուսանողների սոցիալական առողջության ամրապնդմանը: Կարելի է նաև նշել, որդասընթացներում ներառված հոգեբանությանն առընչվող թեմաները նույնպես կարող են կապված լինել հոգեկան առողջության խնամքի հետ:

Ձեռք բերելով մանկավարժական փորձ և կատարելագործվելով՝ դասախոսը ավանդական իրողությունների հիմքի վրա ստեղծում է այնպիսի

պայմաններ, որոնց միջոցով կկարողանա ներգրավել ուսանողներին ուսումնական ակտիվ գործունեության մեջ, այսինքն կիրականացնի «ուսումնական համագործակցություն» ուսանողների հետ: «Դասախոս–ուսանող» համագործակցության դաշտի ստեղծումը համարվում է նորաբարական մոտեցում, աշխատանքի կազմակերպման նոր ձև [5, 11]:

Դասախոսը և ուսանողը՝ որպես համագործակցության սուբյեկտներ, կարիք են զգում այնպիսիկապերի հաստատման և ընդլայնման, որոնք ենթադրում են փոխադարձ հետաքրքրվածություն՝ վերջնարդյունքում լավ մասնագետ պատրաստելու նպատակով: Ուսուցման որակը կախված է դասախոսի և ուսանողի համագործակցության և փոխհարաբերությունների որակից: Համագործակցությունը կառուցելուհամար, կիրառելով կողմնորոշման (ֆասիլիտացիայի) տեխնոլոգիան՝ ուսանողներըձեռք են բերում ինքնուրույն աշխատելու ազատություն: Հանձնարարված թեմաների ինքնուրույն որոնումների արդյունքում նյութի բովանդակությունը ընկալում են ըստ էության՝ այն դարձնելով իրենց մտավոր կարողունակությունը [4,353] :

Հենվելով սեփական դասավանդման («Հոգեբանության դասավանդման մեթոդիկա») փորձի վրա՝ ինտեռակտիվ, փոխգործուն մեթոդների կիրառմամբ, ակնհայտ էդառնում համատեղ աշխատանքի արդյունավետությունը՝ յուրաքանչյուր ուսանողի ակտիվ և շահագռգիռ մասնակցությամբ: Ստեղծվում է «ուսանողակենտրոն» կրթական միջավայր, բարենպաստ պայմաններ, գործընկերային հարաբերություններ, բարյացակամ տրամադրվածություն ինքնադրսևորման համար: Ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդները նպաստում են ուսման արտաքինև ներքին դիրքորոշումների ակտիվացմանը, մասնագիտական գործունեության դրդապատճառների (իմացական ակտիվություն, ինքնուրույնություն, ինքնաճանաչում, ինքնաիրացում, հնարավորությունների արդիականացում, ինքնազարգացում) ձևավորմանը:

Ուսանողները հնարավորություն են ձեռք բերում սեփական մտքերը անկաշկանդ արտահայտելու, որոշումներ կայացնելու, խնդիրներ լուծելու, միմյանց հետ ակտիվ հաղորդակցվելու, համագործակցելու և զարգանալու:

Այսպիսով, հոգեբանության դասավանդման մեթոդաբանությունը և ուսանողների առողջության թեման սերտորեն փոխկապակցված են: Դասախոսները կարող են օգտագործել այս ներուժը՝ ստեղծելու ավելի առողջ ուսումնական միջավայր, որը նպաստում է ոչ միայն ակադեմիական հաջողությանը, այլև ուսանողների առողջության պահպանմանը և ամրապնդմանը:

Ուսումնական գործընթացը ընթանում է գործողությունների հաջորդական՝ փոխանակման, փոխներգործության որոշակի փուլերի միջոցով: Դա նշանակում է, որ համագործակցությունը փոխներգործության փուլերի հաջորդականություն է: Առանձնացվում են փոխներգործությունն իմաստավորող և նպատակամղող ցիկլեր կամ կողմնորոշող և պլանավորող փուլեր, ստուգող ու գնահատող փուլեր: Համագործակցության բոլոր ձևերը ենթադրում են փոխներգործության բազմագործառնական փուլերի տարբերակված կիրառում:

Համագործակցության զարգացման շարժընթացը (դինամիկան) իր տրամաբանությամբ և նպատակաուղղվածությամբ գրեթե չի տարբերվում ուսուցման ընթացքում անձի զարգացման գործընթացից: Անձնավորության զարգացումն ընթանում էնրա հոգեկանում տեղի ունեցող փոփոխությունների շնորհիվ [1,112]:

Եզրակացություն

Վերլուծելով դասախոսի և ուսանողների համագործակցության ազդեցությունը դասավանդման որակի վրա՝ կարելի է եզրակացնել, որ այս գործոնը առանցքային դեր է խաղում արդյունավետ կրթական միջավայր ստեղծելու գործում: Երկխոսության, վստահության և փոխադարձ աջակցության վրա հիմնված փոխգործակցությունը նպաստում է ուսանողների մոտիվացիայի բարձրացմանը, ուսումնական գործընթացում նրանց ներգրավվածությանը և նյութի ավելի խորը յուրացմանը: Բացի այդ, կրթական գործընթացում համագործակցությունը դրականորեն է ազդում առողջության պահպանման ասպեկտների վրա: Դասախոսի և ուսանողների միջև բաց հաղորդակցությունը թույլ է տալիս ժամանակին հայտնաբերել և լուծել ծագող հոգեհուզական խնդիրները, նվազեցնում է սթրեսի մակարդակը և նպաստում կրթական դժվարությունների հաղթահարման կայուն ռազմավարությունների ձևավորմանը: Այս մոտեցումը օգնում է ոչ միայն պահպանել ուսանողների հոգեկան առողջությունը, այլև բարելավել նրանց ֆիզիկականև հոգեկան վիճակը՝ օպտիմալ ուսումնական ծանրաբեռնվածության և թիմում բարենպաստ մթնոլորտի շնորհիվ: Միևնույն ժամանակ, կրթական գործունեության մեջ համագործակցությունը ամրապնդում է կարևոր արժեքներ՝փոխադարձ հարգանք, պատասխանատվություն, ապրումակցում, կարեկցանք և աջակցություն: Այս արժեքները ներդաշնակորեն զարգացածանհատականության ձևավորման գործընթացի անբաժանելի մասն են և նպաստում են ուսանողների բարոյական և էթիկական որակների դաստիարակությանը, որոնք անհրաժեշտ են հաջող

մասնագիտական գործունեության և հասարակության մեջ կյանքի համար:

Այսպիսով, դասախոսի և ուսանողների համակարգված համագործակցությունը ոչ միայն նպաստում է կրթության որակի բարձրացմանը, այլև հիմք է ստեղծում առողջության պահպանման և բարոյական ուղեցույցների ձևավորման համար: Այս ուղղության հետագա զարգացման համար անհրաժեշտ է ակտիվորեն ներդնել ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդներ, զարգացնել հաղորդակցման մշակույթ և հաշվի առնել յուրաքանչյուր ուսանողի անհատական առանձնահատկությունները, նպաստելով նրանց մասնագիտական և անձնային աճին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Գևորգյան Ս., Վարդանյան Կ., Դալլաքյան Ա.,* Հոգեբանության դասավանդման մեթոդիկա, ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր., «Զանգակ-97», 2011, 140 էջ:
2. *Джалолова Д.Ф.* Мастерство, компетентность и профессионализм педагога // «Молодой ученый», № 14 (148), 2017. СС. 613–615.
3. *Никишина И.В.* Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательногои методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. Волгоград: «Учитель», 2007. С. 91. c.https://www.studmed.ru/nikishina-iv-innovacionnye-pedagogicheskie-tehnologii-i-organizaciya-uchebno-vospitatelnogo-i-metodicheskih-processov-v-shkole_5a1b01e31b4.html
4. *Николаева Л.В, Савинова Р.В.* Взаимодействие преподавателя и студента как условие эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов // «Современные наукоемкие технологии», № 12. Якутск: ГОУ ВПО Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 2015. СС. 351–354.
5. *Николаенко Е.А.* Педагогика сотрудничества – новое направление в развитии педагогики. СС. 1–14.
6. *Черкасов М.Н.* Инновационные методы обучения студентов // XIV Международная заочная научно-практическая конференция «Инновации в науке». Новосибирск, № 14–2, 2012. СС. 124–129. https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-obucheniya--studentov

REFERENCES

1. *Gevorgyan S., Vardanyan, K. & Dallakyan A.* Methods of Teaching Psychology: A Study and Methodological Guide. Yer.: “Zangak-97”, 2011, 140p.
2. *Dzhalolova D.* Mastery, competence, and professionalism of the teacher // “Young Scientist”, No.14 (148), 2017. PP. 613–615.
3. *Nikishina I.* Innovative Educational Technologies and the Organization of Educational, Upbringing, and Methodological Processes at School: The Use of Interactive Forms and Methods in Teaching Students and Teachers. Volgograd: “Uchitel”, 2007. P. 91. Available at: https://www.studmed.ru/nikishina-iv-innovacionnye-pedagogicheskie-tehnologii-i-organizaciya-uchebno-vospitatelnogo-i-metodicheskih-processov-v-shkole_5a1b01e31b4.html
4. *Nikolaeva L. & Savinova R.* Interaction between teacher and student as a condition for the effectiveness of professional training of future specialists. Modern High Technologies (12), 351–354. Yakutsk: M. Ammosov North-Eastern Federal University, 2015.

5. *Nikolaenko E.* Cooperative Pedagogy as a New Direction in the Development of Pedagogy. PP. 1–14.
6. *Cherkasov M.* Innovative methods of teaching students. In Proceedings of the XIV International Correspondence Scientific and Practical Conference “Innovations in Science”, No. 14 (2), 2012. PP. 124–129. Novosibirsk. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-obucheniya-studentov

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

А. Степанян
Ванадзорский государственный университет им. Ов. Туманяна

АННОТАЦИЯ

В XXI веке в вузовском педагогическом процессе постоянно ведутся поиски методов и приемов, целью которых является не только передача знаний и умений, но и формирование личностных качеств.

В современном компьютерном веке преподаватели, опираясь на положительную сторону традиционных форм обучения, совершенствуя свои знания, с помощью постоянно развивающихся технологий преподносят их студентам по-новому. В данном процессе сотрудничество между преподавателем и студентами становится более тесным, основанным на равенстве, доверии и уважении.

В результате использования преподавателем новых форм обучения взаимодействие становится более интерактивным и актуальными. Современный преподаватель поощряет активность студента, параллельно развивая его стремление к профессиональному успеху. Таким образом, формируется научно-педагогическая атмосфера, в которой акцентируется не только раскрытие способностей, ценностей студента, но и обеспечение его психического здоровья, что и является основой содержания данной статьи. Цель статьи – рассмотрение инновационных педагогических подходов преподавателя, необходимых для эффективного и здоровьесберегающего сотрудничества со студентами.

Ключевые слова: эффективное сотрудничество, интерактивные методы, психическое здоровье, здоровая образовательная среда, развитие, интерактивные методы.

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COOPERATION AS A FACTOR IN PRESERVING STUDENTS' MENTAL HEALTH

A. Stepanyan
Vanadzor State University after Hovh. Tumanyan

ABSTRACT

In the 21st century, the pedagogical processes in higher education arecontinuously adopting methods and techniques aimed at developing

knowledge and skills as well as personal and professional qualities. In the modern digital era, the teacher, while building on effective traditional forms of education, has the potential to improve their knowledge and teaching practice through the use of new technologies. The adoption of new technologies can be facilitated through collaboration with students.

In this process, the cooperation between teachers and students becomes closer, based on equality, trust, and respect. As a result of this interaction, the teaching methods used by the teacher become more relevant to students.

The modern teacher encourages student initiative, simultaneously fostering their aspiration for professional success. Thus, a scientific and pedagogical atmosphere is created, where the focus is not only on the development of students' abilities and values but also on ensuring better mental health, which is the main premise of this article. The purpose of the article is to examine innovative pedagogical approaches that are necessary for effective and health-preserving cooperation between teachers and students.

Keywords: effective cooperation, interactive methods, mental health, healthy educational environment, development, interactive methods.

УДК 159.9

ВОСПРИЯТИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ПОДХОД (НА ПРИМЕРЕ ВОСПРИЯТИЯ СКУЛЬПТУРЫ)[1]

О.Р. Тучина, М.С. Харченко

Кубанский государственный университет,
tuchena@yandex.ru, m4474989@gmail.com

АННОТАЦИЯ

Станковая скульптура является важной составляющей национальной культурной традиции, формируя ценности и смыслы подрастающего поколения. Цель работы – исследование субъективных семантических пространств восприятия скульптурных произведений и приписываемых им ценностям. Методологической основой исследования восприятия скульптурных произведений представителями молодого поколения Кубани является субъектный подход, в рамках которого произведение искусства рассматривается как задача на личностный смысл. Выборку исследования составили 244 респондента от 18 до 27 лет, студенты г. Краснодара. Для исследования восприятия скульптуры был использован метод семантического дифференциала, оценки отдельных произведений были суммированы в общую матрицу, затем было проведена процедура факторизации полученных матриц. Исследуемые объекты были размещены в семантическом пространстве восприятия художественных произведений. Для атрибуции ценностно-смыслового содержания скульптурному произведению был использован метод ценностного спектра Д.А. Леонтьева. В результате психосемантического исследования были выявлены факторы, на основе которых строится восприятие и оценка скульптурных произведений реципиентами: «Сила и эпичность», «Гармония и мастерство», «Многозначность» и «Драматизм». Сопоставление значения выделенных факторов восприятия произведения и приписываемых ему ценностно-смысловых особенностей показали, что для скульптуры фактор восприятия «Сила и эпичность» положительно связан с ценностно-смысловыми характеристиками «игра», «справедливость», и отрицательно – «смысл». Фактор «Драматизм» положительно связан с характеристиками «единство противоположностей», «игра», отрицательно – «легкость».

Ключевые слова: художественное восприятие, скульптура, ценности, субъектный подход.

[1] Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (проект № 25-28-03304 «Формирование и восприятие пластического образа в контексте национального культурного кода (на материале станковой скульптуры»).

Пластический образ, с одной стороны, является неотъемлемой частью национальной культурной традиции, визуализацией ее ценностно-смыслового содержания, а с другой, участвует в становлении традиции, обогащая ее, как семиотически, так и эстетически. Научная значимость изучения станковой скульптуры обусловлена тем, что она редко привлекает внимание исследователей, поскольку связь пластических образов и национального культурного кода рассматривается главным образом, на материале монументальных произведений, которые организуют городское пространство и являются зримыми символами национальной традиции [1]. Станковая скульптура обычно не на виду, для широкого зрителя она доступна на выставках и в музейных залах. К тому же в силу своей специфики (трехмерный объем скульптуры предполагает множественность точек зрения) она гораздо реже живописных полотен тиражируется в печатной, сувенирной, брендовой продукции. Однако именно станковая скульптура является основным продуктом художественных поисков и экспериментов ваятелей, разрабатывающих выразительные и ценностно-смысловые возможности пластической формы [2].

Цель работы – исследование субъективных семантических пространств восприятия скульптурных произведений и приписываемых им ценностям.

Методологической основой исследования восприятия скульптурных произведений представителями молодого поколения Кубани является субъектный подход, в рамках которого произведение искусства рассматривается как задача на личностный смысл, на понимание смысла бытия, выраженная языком образов и эмоций [3]. В соответствии со смысловой концепции искусства Д.А. Леонтьева, сущностной, определяющей функцией искусства является раскрытие смыслов определенных сторон действительности, а условием приобщения к бытийно-смысловой реальности, заключенной в произведении, становится временный отказ зрителя от своей уникальной личностной позиции в мире, слияние с позицией художника, взгляд на мир его глазами [3]. Психосемантический подход реализует парадигму «субъектного» подхода к пониманию другого, в том числе и художественного произведения [3; 4].

Для пилотажного исследования особенностей восприятия художественных произведений применялась методика свободных описаний Д.А. Леонтьева. В качестве стимульного материала были использованы картины и скульптуры кубанских художников, созданные в 1970-е –1980-е гг. Респондентам предлагалось выбрать 3 произведения и рассказать о них в виде письма другу. Выборка исследования: 200 респондентов от 18 до 27 лет, студенты Краснодара; 70 человек, обучающихся на художественно-графическом факультете, и 130 человек, не имеющих профильного художественного образования. Были

отобраны наиболее популярные в выборке молодежи произведения, которые респонденты выбирали и описывали чаще других: скульптурный портрет Н.В. Гоголя (автор Александр Аполлонов) и скульптурная композиция «Семейное древо» (автор Алан Карнаев).

На основе выделенных в описаниях характеристик были сформированы шкалы для исследования категориальной структуры восприятия знаковых произведений кубанских скульпторов представителями молодого поколения Кубани. Выборка исследования: 244 респондента от 18 до 27 лет, студенты Краснодара; 51 человек, обучающийся на профильных факультетах и 193 человека, не имеющих профильного художественного образования. При помощи метода семантического дифференциала (СД) респонденты проводили шкалирование выделенных характеристики представленных произведений.

Для выявления коннотативных значений отдельных произведений был использован метод анализа среднего. Для исследования базисных категорий восприятия художественного произведения был использован факторный анализ методом главных компонент (программа SPSS.24). Оценки отдельных произведений были суммированы в общую матрицу, затем была проведена процедура факторизации полученных матриц. Исследуемые объекты были размещены в семантическом пространстве восприятия художественных произведений.

Для атрибуции ценностно-смыслового содержания скульптурному произведению был использован метод ценностного спектра (ЦС) Д.А. Леонтьева. Методом анализа среднего для каждого произведения были выделены приписываемые ему респондентом смыслы. При помощи корреляционного анализа были сопоставлены значения выделенных факторов восприятия произведения и приписываемые данному произведению ценности.

Для структурирования образа, полученного при психосемантической оценке, был проведен эксплораторный факторный анализ с использованием метода главных компонент с варимакс-вращением. Семантическое пространство оценки скульптурного произведения респондентами включает четыре фактора, объясняющее 66,1% дисперсии. Первый фактор, названный нами «Сила и эпичность» (51,6 % объясняемой дисперсии), включает шкалы «нежный» (0,867), «теплый» (0,845), «торжественный» (0,809), «суровый» (0,774), «ностальгический» (0,746), «сказочный» (0,746), «минималистичный» (0,724), «динамичный» (0,632), «трагичный» (0,632), «умиротворенный» (0,632), «абстрактный» (0,617), «патриотичный» (0,615), «мощный» (0,609), «вдохновляющий» (0,595), «монументальный» (0,528). Данный фактор характеризует силу художественного воздействия на зрителя. Второй фактор, «гармония и

мастерство» (8,4 % объясняемой дисперсии), объединил шкалы «гармоничный» (0,751), «профессиональный» (0,740), «выразительный» (0,739), «понятный» (0,717), «красивый» (0,698), «глубокий» (0,683), «лаконичный» (0,664), «реалистичный» (0,640), «интересный» (0,628), «приятный» (0,614), «искусный» (0,601), «детализированный» (0,598), «классический» (0,566), «спокойный» (0,557), «изящный» (0,527), «символичный» (0,505). Скульптура в этом измерении оценивается зрителем с точки зрения соответствия художественному канону, технической сложности и эстетическому совершенству. Третий фактор, «Многозначность» (3,8% дисперсии), включает шкалы «заставляющий задуматься» (0,690), «замысловатый» (0,653), «загадочный» (0,599), «многозначный» (0,536), таким образом, характеризуя герменевтический аспект восприятия. Четвертый фактор, «драматизм» (2,3% дисперсии) включает шкалы «грустный» (0,779), «драматичный» (0,718), «мрачный» (0,617) и описывает эмоциональный фон восприятия скульптуры.

На следующем этапе исследуемые объекты были размещены в семантическом пространстве восприятия произведений. Исследуемые скульптурные произведения оцениваются как «сильная и эпичная» (портрет Гоголя); «гармоничное» и «многозначное» («Семейное древо») (Рис. 1–2).

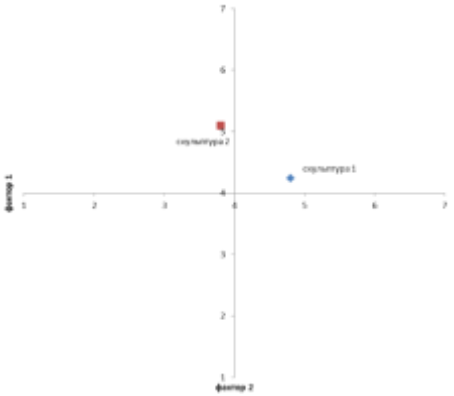


Рисунок 1. Семантическое пространство восприятия скульптур (факторы 1–2).

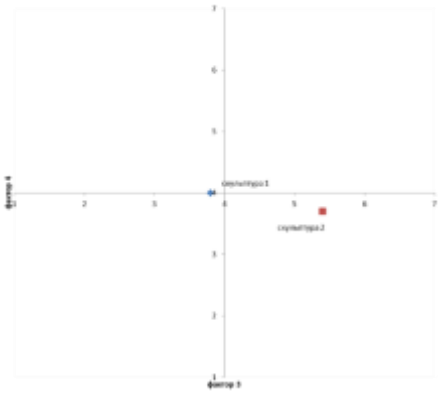


Рисунок 2. Семантическое пространство восприятия скульптур (факторы 3–4).

Затем при помощи анализа среднего были выявлены коннотативные значения каждого произведения и приписываемые ему респондентом смыслы. Портрет Гоголя характеризуется определениями «вдохновляющий, ностальгический, сказочный», основные ценностно-смысловые характеристики респондентов – «завершенность, смысл»; «Семейное древо» («символичный,

динамичный, реалистичный, красивый») – «смысл, уникальность, жизненность».

Сопоставление значения выделенных факторов восприятия произведения и приписываемых ему ценностно-смысловых особенностей показали, что для скульптуры фактор восприятия «Сила и эпичность» положительно связан с ценностно-смысловыми характеристиками «игра», «справедливость», и отрицательно – «смысл». Фактор «Драматизм» положительно связан с характеристиками «единство противоположностей», «игра», отрицательно – «легкость» (Табл. 1).

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа значения выделенных факторов восприятия произведения и приписываемых данному произведению ценностей.

Ценности/факторы	**Сила и эпичность**		**Гармония и мастерство**		**Многозначность**		**Драматизм**	
	объект 1	объект 2	объект 1	объект 2	объект 1	объект 2	объект 1	объект 2
Добро	,066	,085	,055	,140*	-,005	,080	,086	,165**
Единство противоположностей	,366**	,023	,274**	,101	,134*	,107	,289**	,132*
Жизненность	-,015	,048	-,019	,151*	,072	,133*	,110	,177**
Завершенность	-,165**	,131*	-,097	,040	,036	,075	,008	,095
Игра	,288**	,205**	,202**	,104	,040	,089	,196**	,134*
Истина	,033	,087	,072	,024	,127*	,090	,046	,086
Красота	-,038	,121	,011	,073	,045	,099	,008	,059
Легкость	,102	,287**	,080	,231**	,042	,218**	,154*	-,235**
Необходимость	,119	-,063	,102	-,065	,082	-,087	,143*	-,038
Полнота	,032	,139*	,025	,062	-,008	,058	,037	,166**
Порядок	-,010	,087	,003	,119	,026	,047	-,053	,126
Простота	,053	,055	,021	,005	,039	,035	-,142*	-,011
Самодостаточность	-,127*	,191**	-,078	,079	-,026	,136*	-,083	,177**
Смысл	-,162*	-,224**	-,159*	-,028	-,040	-,127*	-,070	-,066
Совершенство	-,017	,086	,036	,038	,100	,108	,048	,046
Справедливость	,128*	,173**	,127*	,099	,092	,150*	,088	,024
Уникальность	-,024	-,092	,027	,152*	,093	,097	,099	-,063
Целостность	-,123	-,088	-,077	,089	,089	,024	,054	,014

Примечание: * – эффекты корреляции значимы на уровне p <.05; ** – эффекты корреляции значимы на уровне p<.01; ***– эффекты корреляции значимы на уровне p <.001.

Полученная факторная структура демонстрирует дифференциацию восприятия скульптуры по линии «энергия/воздействие» (Фактор 1) – «форма/техника» (Фактор 2). При этом ключевым открытием является то, что «энергия» (Сила и эпичность) противопоставлена рефлексивному «Смыслу» в ценностной сфере. Респонденты воспринимают мощное, эпическое произведение искусства не как носитель конкретного вербализуемого смысла, а как стихию (связь с ценностью «Игра»), воздействующую напрямую на аффективную и архетипическую сферу (связь со «Справедливостью»). Драматизм же выступает инструментом усложнения восприятия, позволяя зрителю удерживать в сознании единство противоположностей, оставаясь в безопасном «игровом» пространстве эстетического опыта.

Выводы

В результате психосемантического исследования были выявлены факторы, на основе, которых, по-видимому, строится восприятие и оценка скульптурных произведений реципиентами: «Сила и эпичность», «Гармония и мастерство», «Многозначность» и «Драматизм».

Связь между факторами художественного восприятия и приписываемыми респондентами произведению ценностями является каналом формирования личностных ценностей через эстетический и мировоззренческий опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тучина О.Р., Аполлонов И.А.* Визуальный образ города в представлениях горожан (на материале исследования жителей Краснодара) // «Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика», No. 20 (4), 2023. СС. 896–913.
2. *Аполлонов И.А.* Феноменология пластического образа: как возможна философская притча в скульптуре? // “HORIZON”. Феноменологические исследования. Т. 13, № 2, 2024. СС. 490–509.
3. *Леонтьев Д.А*. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М: «Смысл», 2003.
4. *Петренко В.Ф.* Психосемантический подход к изучению искусства как формы познания и конструирования мира и себя самого // «Развитие личности», № 1, 2012. СС. 58–80.

REFERENCES

1. *Tuchina O., Apollonov I.* Vizual`ny`i obraz goroda v predstavleniyakh gorozhan (na materiale issledovaniya zhitelej Krasnodara)// “Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby` narodov. Seriya: Psixologiya i pedagogika”, No. 20 (4), 2023. PP. 896–913.
2. *Apollonov I.* Fenomenologiya plasticheskogo obraza: kak vozmozhna filosofskaya pritcha v skul`pture? // “HORIZON. Fenomenologicheskie issledovaniya”. T. 13, No. 2, 2024. PP. 490–509.
3. *Leont`ev D.* Psixologiya smy`sla: priroda, stroenie i dinamika smy`slovoy real`nosti. M.: “Smysl”, 2003.

4. *Petrenko V.* Psixosemanticheskij podxod k izucheniyu iskusstva kak formy` poznaniya i konstruirovaniya mira i sebya samogo// "Razvitie lichnosti", No. 1, 2012. PP. 58–80.

PERCEPTION OF WORKS OF ART: A VALUE-SEMANTIC APPROACH (USING THE EXAMPLE OF PERCEPTION OF SCULPTURE)[2]

O. Tuchina, M. Kharchenko
Kuban State University

ABSTRACT

Easel sculpture is an important component of the national cultural tradition, shaping the values and meanings of the younger generation. The aim of this study is to explore the subjective semantic spaces of perception of sculptural works and the values attributed to them. The methodological basis for studying the perception of sculptural works by representatives of the younger generation of Kuban is a subjective approach, within which a work of art is viewed as a task for personal meaning. The study sample consisted of 244 respondents, aged 18 to 27. years old, students of Krasnodar. To study the perception of sculpture, the semantic differential method was used, the assessments of individual works were summarized in a common matrix, then a factorization procedure of the resulting matrices was carried out. The objects under study were placed in the semantic space of perception of works of art. To attributing the value-semantic content to a sculptural work, the value spectrum method of D.A. Leontiev was used. As a result of the psychosemantic study, factors were identified that form the basis for the perception and evaluation of sculptural works by recipients: "Power and epicness", "Harmony and mastery", "Polysemy" and "Drama". A comparison of the significance of the identified factors of perception of the work and the value-semantic features attributed to it showed that for sculpture, the perception factor "Power and epicness" is positively related to the value-semantic characteristics "play", "justice", and negatively - "meaning". The factor "Drama" is positively related to the characteristics "unity" opposites," "play," negatively – "ease."

Keywords: artistic perception, sculpture, values, subjective approach.

[2] The study was carried out with the support of Russian Science Foundation (Project No. 25-28-03304 "Formation and Perception of the Plastic Image in the Context of the National Cultural Code (Based on Easel Sculpture").

УДК159.9

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ФАКТОРОВ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ЭТНОСОВ

Е.В. Харитонова, Б.Н. Ивко

Кубанский государственный университет
veha_2000@mail.ru, ivkobogdan@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей культурных ценностных факторов этнической идентичности у студентов разных этносов, проживающих в поликультурном регионе. В результате факторного анализа показано, что в качестве основного культурного ценностного фактора выступает «иерархия». Вторым по значимости культурным ценностным фактором выступает «мастерство». В качестве культурных ценностей, усиливающих позитивную этноидентичность на уровне 2-го или 3-го факторов выступает у русских юношей интеллектуальная автономия, у адыгеек – снижение аффективной автономии, у армян – равноправие, у русских девушек – гармония. Полученные результаты показывают, насколько сложным сейчас является процесс построения этнической идентичности. Учет выявленных ценностных факторов может помочь в работе психологов, кураторов студенческих групп при организации психологического сопровождения студентов с выраженными показателями этноцентризма.

Ключевые слова: этническая идентичность, культурные ценности, этносы.

Современное общество сталкивается с ростом миграционных процессов, межэтнических конфликтов и кризисов идентичности, что повышает потребность в понимании механизмов сохранения и трансформации этнической идентичности. В связи с постоянным изменениями и трансформацией процесс формирования идентичности носит длительный дискретный характер и отличается выраженной поисковой направленностью, обусловленной позиционированием индивида в окружающем мире [3]. При этом ценности предстают как ключевой регулятор социального поведения и индикатор культурных изменений [4]. В западных культурах идентичность строится вокруг автономии и личных достижений, а национальная культура в большей степени соотносится с политической и экономической сферами развития, тогда как в восточ-

ных – вокруг групповой принадлежности и социальных связей, а национальная культура соотносится с ее духовной сферой, формирующейся в длительном процессе ее генезиса [1; 7]. Согласно Ш. Шварцу в связи с различными экзогенными факторами (адаптацией обществ к эпидемиям, технологическим развитием, контактом с другими культурами и др.) ценностные установки культуры постоянно меняются [6]. Ценностные аспекты идентичности раскрываются в теории семи культурных ценностных ориентаций Ш. Шварца, выделяющего эти ориентации из априорного теоретизирования о возможных социальных ответах на ключевые проблемы: 1) определение природы отношений и границ между личностью и группой (автономия против принадлежности); 2) обеспечение ответственного поведения, сохраняющего социальное устройство (равноправие против иерархии); регуляция использования людьми человеческих и природных ресурсов (гармония против мастерства). Несмотря на признание со стороны многих авторов актуальности исследования ценностных факторов формирования идентичности у разных этносов на фоне выраженных глобализационных процессов, наблюдается дефицит научных знаний в области культурных ценностных факторов формирования этнической идентичности студентов с учетом возраста, сензитивного к освоению и принятию ценностей для жизни в поликультурном пространстве. Таким образом, становится актуальным исследование особенностей культурных ценностных факторов этнической идентичности у студентов разных этносов, проживающих в поликультурном регионе.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что имеются особенности культурных ценностных факторов этнической идентичности у студентов разных этносов будут различны, причем особенности взаимообусловленной связи между параметрами этнической идентичности и культурными ценностями в выборках юношей и девушек будут различны.

В качестве методик исследования выступили опросник типов этнической адаптации (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) [5] и опросник оценки культурных ценностных ориентаций Ш. Шварца в адаптации Н.М. Лебедевой [2]. Методы статистической обработки: описательная статистика, проверка однородности дисперсии с помощью F-критерия Ливиня, метод сравнения двух независимых выборок с применением t-критерия Стьюдента, факторный анализ по методу главных компонент, с Варимакс-вращением и нормализацией Кайзера.

В исследовании приняли участие 120 человек, из них 20 юношей и 20 девушек русской национальности, 20 юношей и 20 девушек – адыгской, 20 юношей и 20 девушек армянской национальности. Возраст респондентов от 18 до 23 лет, средний возраст – 20–64 года. Все респонденты являются студентами

различных вузов г. Краснодара и длительно проживают на территории Краснодарского края.

В целом, результаты проведенного эмпирического исследования можно представить в виде следующих положений.

В целом для респондентов характерны средние значения по всем параметрам этнической идентичности. Низкие значения выявлены лишь у армян и армянок по этнонигилизму и этнической индифферентности. Сравнение результатов выраженности по всем параметрам идентичности показало, что лишь у русских девушек доминирующим типом выступает этнонигилизм, для всех остальных респондентов – это этноэгоизм. Учитывая выраженность у русских юношей также этнической индифферентности и этнонигилизма, можно говорить о характерной для них форме этноэгоизма, выражающейся в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ» на фоне размывания этнической идентичности, выраженном в неактуальности этничности. Для юношей и девушек армянской и адыгской национальностей вторым по значимости выступает этнофанатизм, что может быть свидетельством о возможном их негативизме по отношению к другим этническим группам. При этом для русских девушек характерен отход от собственной этнической группы на фоне поиска устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. По большинству параметров этнической идентичности в каждой выборке выявлены статистических различия между юношами и девушками.

Из культурных ценностей для русских юношей и девушек наиболее значимы аффективная автономия и мастерство, для юношей – еще принадлежность, а для девушек – гармония. Для армян значимы принадлежность и равноправие, для юношей-армян – еще и мастерство, а для армянок – гармония. Для адыгов значимы принадлежность и иерархия, для юношей-адыгов – еще и мастерство, а для адыгеек – равноправие. Обращает на себя внимание, что у юношей независимо от этноса совпали две из трех значимых культурных ценностей – мастерство и принадлежность, у девушек совпадения не выявлено. По большинству ценностей между юношами и девушками были выявлены значительные статистические различия на уровне $p<0,001$.

Ввиду выраженных различий между подвыборками юношей и девушек факторный анализ взаимосвязи культурных ценностей и параметров этнической идентичности проводился отдельно в каждой подвыборке (Рис. 1).

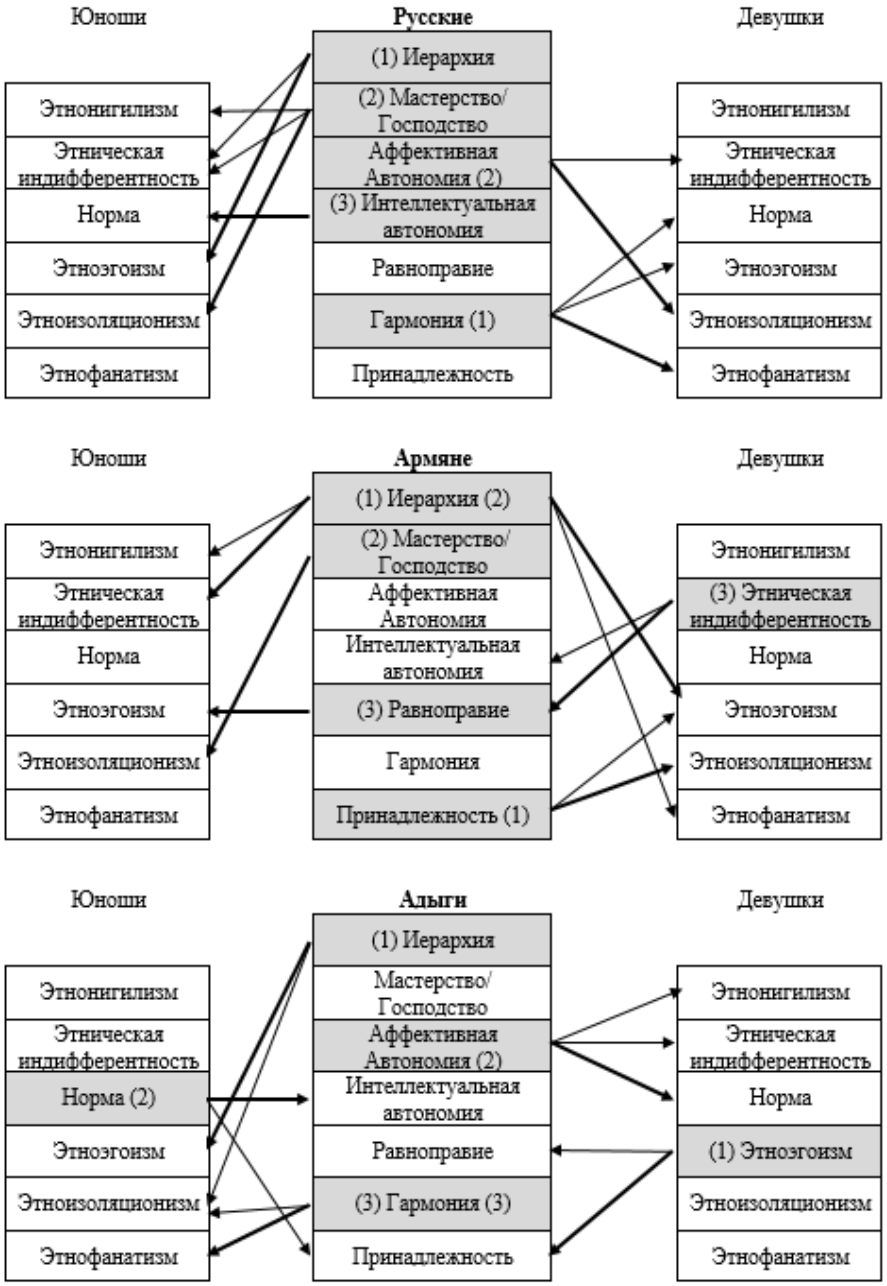


Рисунок 1. Особенности взаимообусловленной связи культурных ценностей и типов этнической идентичности у респондентов разных национальностей.

Примечание: в скобках указан номер фактора; жирной стрелкой обозначен параметр, имеющий большее значение r-коэффициента, серой заливкой обозначены факторообразующие переменные.

Из представленных на рисунке данных видно, что в качестве культурных ценностных факторов этноидентичности выступают следующие:

– русские юноши – иерархия, усиливающая этноэгоизм и этноиндифферентность (66,59% объясняемой дисперсии); мастерство, усиливающее этноизоляционизм, этноиндифферентность и этнонигилизм (12,80% дисперсии); интеллектуальная автономия, усиливающая позитивную этноидентичность (8,92% дисперсии);

– русские девушки – гармония, усиливающая этнофанатизм, этноэгоизм и позитивную этноидентичность (80,93% дисперсии); аффективная автономия, усиливающая этноизоляционизм и этническую индифферентность (7,45% дисперсии).

– армяне – иерархия, усиливающая этноиндифферентность и этнонигилизм (59,41% дисперсии); мастерство, усиливающее этноизоляционизм (18,08% дисперсии); равноправие, усиливающее этноэгоизм (11,11% дисперсии);

– армянки – принадлежность, усиливающая этноизоляционизм и этноэгоизм (73,68% дисперсии); иерархия, усиливающая этноэгоизм и этнофанатизм (9,56% дисперсии); и в свою очередь этноиндифферентность усиливает значимость равноправия и интеллектуальной автономии (8,67% дисперсии);

– адыги – иерархия усиливает этноэгоизм и этноизоляционизм (68,20% дисперсии); гармония усиливает этнофанатизм и этноизоляционизм (9,71% дисперсии); на фоне усиливающего влияния позитивной этноидентичности на интеллектуальную автономию и принадлежность (13,29% дисперсии);

– адыгейки – на фоне этноэгоизма, усиливающего значимость принадлежности и равноправия (66,93% дисперсии); аффективная автономия усиливает позитивную этноидентичность, этнонигилизм и этноиндифферентность (13,42% дисперсии); гармония усиливает этнофанатизм (11,20% дисперсии).

Как видно из представленных данных, в качестве основного культурного ценностного фактора выступает «иерархия» – ценность, предусматривающая четкое разделение ролей, с ориентацией на статус и власть (ценность обеспечения ответственного поведения). При этом характер влияния этой ценности, разнонаправленный в разных выборках: у адыгов и армянок – усиливает этноцентризм, у армян – усиливает отрицание этноидентичности, а у русских – и усиливает и ослабляет этноцентризм одновременно. Вторым по значимости культурным ценностным фактором выступает «мастерство» – ценность, ориентирующая на успех, конкуренцию, личные достижения, стремление изменить мир. У армян эта ценность усиливает этноцентризм, а у русских юношей и усиливает и ослабляет

этноцентризм одновременно. В противовес мастерству у русских девушек и адыгов в качестве ценностного фактора выступает гармония – противоположная часть оси регуляции использования людьми человеческих и природных ресурсов. Реже всего выступают причиной взаимобусловленных изменений ценности оси определения природы отношений и границ между личностью и группой. «Принадлежность» как ориентация на традиции, безопасность и подчинение групповым нормам у армянок усиливает этноцентризм. Противоположная ей ценность – «автономия» у русских юношей усиливает позитивную этноидентичность (интеллектуальная автономия), аффективная автономия у адыгеек наоборот снижает позитивную этноидентичность, а у русских девушек усиливает этноцентризм. При этом важно отметить, что в качестве культурных ценностей, усиливающих позитивную этноидентичность на уровне 2-го или 3-го фактора выступает у русских юношей интеллектуальная автономия, у адыгеек – снижение аффективной автономии, у армян – равноправие, у русских девушек – гармония.

Таким образом результаты проведенного исследования позволяют подтвердить выдвинутое предположение. Действительно, имеются выраженные особенности культурных ценностных факторов этнической идентичности у студентов разных этносов, причем имеются выраженные различия взаимообусловленной связи между параметрами этнической идентичности и культурными ценностями в подвыборках юношей и девушек. Полученные нами результаты показывают, насколько сложным сейчас является процесс построения этнической идентичности. Учет выявленных нами ценностных факторов может помочь в работе психологов, кураторов студенческих групп при организации психологического сопровождения студентов с выраженными показателями этноцентризма.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Костина А.В.* Особенности идентичности в границах этнической, национальной, массовой культуры / А.В. Костина // Эл. журнал «Знание. Понимание. Умение», № 4 «Культурология», 2009. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina_Identity/ [архивировано в WebCite] (дата обращения: 20.03.2026).
2. *Лебедева Н.М.* Ценности культуры и развитие общества / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007, 527с.
3. Савина О.О. Психологический анализ трансформации идентичности личности в подростковом и юношеском возрасте / О.О. Савина // «Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология», № 4, 2011. СС. 118–128.
4. *Саткангулова Г.Ж.* Исследование социально-психологических особенностей этнической идентичности жителей приграничных регионов России и Казахстана / Г.Ж. Саткангулова, В.В. Константинов // «Человеческий капитал», № 8 (188), 2024. СС. 155–161.
5. *Солдатова Г.У.* Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. М.: «Смысл», 1998, 389с.

6. *Шварц Ш.* Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий / Ш. Шварц // «Психология. Журнал Высшей школы экономики», № 5 (2), 2008. СС. 37–67.
7. *Mann M.* The Sources of Social Power. Vol. 2: The Rise of Classes and Nation States / M. Mann. Cambridge: “Cambridge University Press”, 1993. PP. 1760–1791.

REFERENCES

1. *Kostina A.* Specific features of identity within the boundaries of ethnic, national, and mass culture. Knowledge. Understanding. Skill, (4), “Cultural Studies”, 2009. Available at: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina_Identity/ (archived in WebCite; accessed March 20, 2026).
2. *Lebedeva N. & Tatarko A.* Cultural Values and the Development of Society. Moscow: “HSE Publishing House”, 2007, 527p.
3. *Savina O.* Psychological analysis of identity transformation in adolescence and young adulthood // “Moscow University Psychology Bulletin”, No. 14, 2011. PP. 118–128.
4. *Satkangulova G. & Konstantinov V.* A study of the socio-psychological characteristics of ethnic identity among residents of the border regions of Russia and Kazakhstan // “Human Capital”, No. 8 (188), 2024. PP. 155–161.
5. *Soldatova G*. Psychology of Interethnic Tension. Moscow: “Smysl”, 1998, 389p.
6. *Schwartz S.* Cultural value orientations: Nature and consequences of national differences // “Psychology. Journal of the Higher School of Economics”, No. 5 (2), 2008. PP. 37–67.
7. *Mann M.* The Sources of Social Power. Vol. 2: The Rise of Classes and Nation-States. Cambridge: “Cambridge University Press”, 1993. PP. 1760–1791.

FEATURES OF CULTURAL VALUE FACTORS OF ETHNIC IDENTITY OF STUDENTS OF DIFFERENT ETHNICITIES

E. Kharitonova, B. Ivko
Kuban State University

ABSTRACT

The article presents the results of an empirical study of the features of cultural value factors of ethnic identity among students of different ethnicities living in a multicultural region. The factor analysis showed that the main cultural value factor is “hierarchy.” The second most important cultural value factor is “skill.” The cultural values that enhance positive ethno-identity at the 2nd or 3rd factor level are intellectual autonomy for Russian boys, decreased affective autonomy for Adyghe girls, equality for Armenians, and harmony for Russian girls. The results show how difficult the process of building an ethnic identity is. Taking into account the identified value factors can help psychologists and student group curators in organizing psychological support for students with high levels of ethnocentrism.
Keywords: ethnic identity, cultural values, ethnic groups.

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ МЕДИЦИНСКОГО СТАЖА И УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Е.Л. Чернышова, Ю.М. Агишева

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», chernyshova@pgsga.ru, agisheva.yuliya@sgspu.ru

АННОТАЦИЯ

Цель исследования – изучение влияния медицинского стажа и уровня образования на выраженность фаз эмоционального выгорания у врачей и среднего медицинского персонала.

Практической базой выступила городская детская поликлиника № 1 (Оренбургская область). Выборку составили 28 респондентов: 14 врачей (участковые педиатры) и 14 медицинских сестер. Для диагностики выгорания использовался опросник В.В. Бойко, позволяющий оценить три фазы: напряжение, резистенция, истощение.

Результаты показали, что фаза напряжения наиболее выражена у специалистов со стажем более 10 лет, причем у врачей (17,86%) она встречается чаще, чем у медсестер (10,71%). Фаза резистенции также преобладает в группе с длительным стажем: 7,14% врачей и 3,57% медсестер. Единственный случай фазы истощения зафиксирован у врача со стажем свыше 10 лет. Статистический анализ (критерий χ^2) подтвердил значимую связь между стажем работы и наличием фазы напряжения ($p<0,05$), а также выявил различия между группами по уровню образования.

Заключение: длительный медицинский стаж (>10 лет) является значимым фактором риска развития всех фаз эмоционального выгорания, особенно у врачей. Полученные данные обосновывают необходимость разработки профилактических программ для опытных медицинских работников.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, медицинский стаж, уровень образования, фаза истощения, медицинские работники, опросник Бойко.

Актуальность. Профессиональная деятельность медицинских работников сопряжена с высокими физическими и эмоциональными нагрузками, постоянным стрессом, ответственностью за жизнь и здоровье пациентов. Эти факторы создают условия для развития синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) – состояния, характеризующегося истощением, деперсонализацией и

снижением профессиональной эффективности [3, 5]. В последние годы проблема СЭВ приобрела особую остроту в связи с возросшей нагрузкой на систему здравоохранения, дефицитом кадров и хроническим стрессом, сопровождающим работу медицинского персонала.

Многочисленные исследования указывают на то, что профессиональный стаж является одним из ключевых факторов, влияющих на развитие выгорания [1, 4]. Однако остается недостаточно изученным вопрос о том, как именно длительность работы и уровень образования (высшее – врачи, среднее специальное – медсестры) влияют на динамику отдельных фаз выгорания. Понимание этих закономерностей необходимо для разработки адресных профилактических и коррекционных программ, направленных на сохранение психического здоровья медицинских работников.

Цель исследования – изучить влияние медицинского стажа и уровня образования на выраженность фаз эмоционального выгорания (напряжение, резистенция, истощение) у врачей и среднего медицинского персонала.

Гипотеза исследования: длительный медицинский стаж (более 10 лет) положительно коррелирует с вероятностью развития фаз эмоционального выгорания, при этом у специалистов с высшим образованием (врачей) выраженность выгорания выше, чем у среднего медицинского персонала.

Методика исследования. Исследование проводилось на базе городской детской поликлиники Оренбургской области. Выборку составили 28 человек: 14 врачей (участковые педиатры) и 14 медицинских сестер (участковые медсестры). Все респонденты работали в одной поликлинике, что позволило минимизировать влияние организационных различий.

Для диагностики эмоционального выгорания использовался «Опросник по эмоциональному выгоранию» В.В. Бойко [2]. Методика содержит 84 утверждения, распределенных по трем шкалам, соответствующим фазам развития СЭВ:

1. *Напряжение* – переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, тревога и депрессия.
2. *Резистенция* – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, экономия эмоций, редукция профессиональных обязанностей.
3. *Истощение* – эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, психосоматические нарушения.

Обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики и критерия χ^2 Пирсона для оценки связи между стажем (три градации: 1–5 лет, 5–10 лет, >10 лет) и наличием сформированных фаз выгорания. Статистическая значимость принималась при $p<0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение

Распределение респондентов по стажу и уровню образования представлено в Табл. 1. Как видно из данных, наиболее многочисленную группу составили специалисты со стажем более 10 лет (60,7% от всей выборки). Среди врачей преобладают лица со стажем свыше 10 лет (25% от общего числа), среди медсестер эта доля еще выше (35,71%).

Таблица 1. Распределение респондентов по стажу и уровню образования.

Стаж	Врачи (n=14)	Медсестры (n=14)	Всего (n=28)
1–5 лет	3 (10,71%)	2 (7,14%)	5 (17,86%)
5–10 лет	4 (14,29%)	2 (7,14%)	6 (21,43%)
>10 лет	7 (25%)	10 (35,71%)	17 (60,71%)

Анализ фазы напряжения (Табл. 2) показал, что данная фаза формируется преимущественно у специалистов с длительным стажем. Среди врачей со стажем более 10 лет напряжение диагностировано у 5 человек (17,86% от общей выборки), среди медсестер – у 3 (10,71%). В группах со стажем до 10 лет фаза напряжения встречается значительно реже. Статистическая проверка ($\chi^2 = 7,85$, $df=2$, $p<0,05$) подтвердила значимую связь между стажем и наличием фазы напряжения. Это согласуется с данными о том, что накопление стрессовых факторов с годами работы приводит к истощению адаптационных ресурсов [4, 6].

Таблица 2. Наличие фазы напряжения в зависимости от стажа и образования.

Стаж	Врачи	Медсестры
1–5 лет	1	0
5–10 лет	1	1
>10 лет	5	3
Итого	7	4

Фаза резистенции (Табл. 3) также чаще проявляется у работников со стажем более 10 лет. Интересно, что у медсестер единичный случай резистенции зафиксирован уже в группе 5–10 лет, тогда как у врачей – только после 10 лет.

Однако общая частота резистенции выше у врачей (2 случая против 1 у медсестер в группе >10 лет). Эти различия могут отражать более высокий уровень ответственности и профессиональных требований, предъявляемых к врачам, что способствует формированию защитных механизмов в виде эмоциональной экономии [2, 3].

Таблица 3. Наличие фазы резистенции в зависимости от стажа и образования.

Стаж	**Врачи**	**Медсестры**
1–5 лет	0	0
5–10 лет	0	1
>10 лет	2	1
Итого	2	2

Фаза истощения (Табл. 4) – наиболее тяжелая стадия выгорания – выявлена только у одного врача со стажем более 10 лет. Среди медсестер истощение не зафиксировано. Хотя единичный случай не позволяет провести полноценный статистический анализ, он указывает на то, что именно врачи с длительным стажем подвержены максимальному риску полного эмоционального истощения. Данный факт перекликается с исследованиями, показывающими, что врачи чаще, чем медсестры, достигают стадии истощения из-за высокой интенсивности труда и моральной ответственности [1, 5].

Таблица 4. Наличие фазы истощения в зависимости от стажа и образования.

Стаж	**Врачи**	**Медсестры**
1–5 лет	0	0
5–10 лет	0	0
>10 лет	1	0
Итого	1	0

Обсуждение полученных результатов позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, медицинский стаж является значимым фактором риска развития всех трех фаз выгорания, причем наиболее выраженные изменения наблюдаются после 10 лет работы. Это согласуется с представлениями о кумулятивном эффекте

профессионального стресса [4, 6]. Во-вторых, уровень образования (и, соответственно, функциональные обязанности) влияет на динамику выгорания: врачи демонстрируют более высокую вероятность перехода в фазы резистенции и истощения, хотя фаза напряжения у них также встречается чаще. Возможно, это связано с большей степенью вовлеченности в лечебный процесс, необходимостью принятия сложных решений и более высокой ценой ошибки.

В то же время, отсутствие случаев истощения среди медсестер может быть обусловлено не только меньшей нагрузкой, но и, возможно, более развитыми механизмами совладания (coping) или спецификой организации труда (например, четкое разделение обязанностей). Однако для проверки этих предположений требуется дополнительное исследование с использованием качественных методов.

Выводы

1. Длительный медицинский стаж (более 10 лет) является значимым фактором риска формирования фазы напряжения (χ^2=7,85; p<0,05), фазы резистенции и фазы истощения. В группах со стажем до 10 лет выраженность выгорания существенно ниже.
2. Специалисты с высшим образованием (врачи) демонстрируют более высокую склонность к развитию всех фаз выгорания по сравнению со средним медицинским персоналом: напряжение – 7 против 4 случаев, резистенция – 2 против 2 (с учетом различий в стаже), истощение – 1 против 0.
3. Полученные данные обосновывают необходимость разработки и внедрения профилактических программ, направленных на поддержание психического здоровья медицинских работников, особенно врачей со стажем более 10 лет. Целесообразно включение в программы тренингов по управлению стрессом, развития навыков саморегуляции и создания системы профессиональной поддержки (супервизии, группы взаимопомощи).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: «Питер», 2008, 336с.
2. *Чернышова Е.Л., Агишева Ю.М.* Эмоциональное выгорание медицинских работников: связь со стажем и образованием // Материалы студенческой научной конференции «День науки». Самара: СГСПУ, 2025. СС. 45–47.
3. *Агапова Т.Н., Булыгина В.Г.* Эмоциональное выгорание медицинских работников: факторы риска и профилактика // Российский медико-биологический вестник им. академика И.П. Павлова. Т. 28, № 2, 2020. СС. 215–222.
4. *Орел В.Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // «Психологический журнал». Т. 22, № 1, 2001. СС. 90–101.
5. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: «Филинъ», 1996, 472с.

6. *Maslach C., Leiter M.P.* Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry // "World Psychiatry". Vol. 15, № 2, 2016. PP. 103–111.

REFERENCES

1. *Vodopyanova N. & Starchenkova E.* Burnout syndrome: Diagnosis and prevention. St. Petersburg: "Piter", 2008. (in Russian)
2. *Chernyshova E. & Agisheva Yu.* Emotional burnout of medical workers: Relationship with experience and education. In Proceedings of the Student Scientific Conference "Science Day". PP. 45–47. Samara: SGSPU, 2025. (in Rus.)
3. *Agapova T. & Bulygina V.* Emotional burnout of medical workers: Risk factors and prevention // "Russian Medical and Biological Bulletin named after Academician I.P. Pavlov", No. 28 (2), 2020. PP. 215–222. (in Rus.)
4. *Orel V.* The phenomenon of "burnout" in foreign psychology: Empirical studies // "Psychological Journal", No. 22 (1), 2001. PP. 90–101. (in Rus.)
5. *Boiko V.* The energy of emotions in communication: A look at oneself and others. M.: "Filin", 1996. (in Rus.)
6. *Maslach C. & Leiter M.* Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry // "World Psychiatry", No. 15 (2), 2016. PP. 103–111.

THE INFLUENCE OF MEDICAL EXPERIENCE AND EDUCATION LEVEL ON EMOTIONAL BURNOUT AMONG HEALTHCARE WORKERS

E. Chernyshova, Y. Agisheva
Samara State University of Social Sciences and Education

ABSTRACT

The purpose of the study is to investigate the influence of medical experience and education level on the severity of emotional burnout phases among physicians and nursing staff.
The practical base was the City Children's Polyclinic No. 1 (Orenburg region). The sample consisted of 28 respondents: 14 physicians (pediatricians) and 14 nurses. The V.V. Boyko burnout inventory was used to assess three phases: tension, resistance, and exhaustion.
Results showed that the tension phase is most pronounced among specialists with over 10 years of experience, with physicians (17.86%) showing it more often than nurses (10.71%). The resistance phase also prevails in the long-term experience group: 7.14% of physicians and 3.57% of nurses. The only case of the exhaustion phase was recorded in a physician with over 10 years of experience. Statistical analysis (χ^2 test) confirmed a significant relationship between work experience and the presence of the tension phase ($p<0.05$), and also revealed differences between groups by education level.
Conclusion: long-term medical experience (>10 years) is a significant risk factor for the development of all phases of emotional burnout, especially among physicians. The obtained data justify the need to develop preventive programs for experienced healthcare workers.
Keywords: emotional burnout, medical experience, education level, exhaustion phase, healthcare workers, Boyko inventory.

УДК 159.9

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА ПЕРВОКЛАССНИКОВ, КАК УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

Е.Л. Чернышова, Е.М. Моисеева

ФГБОУ ВО Самарский государственный социально-педагогический университет
chernyshova@pgsga.ru, moiseeva.elena@sgspu.ru

АННОТАЦИЯ

Цель исследования – выявить особенности влияния темперамента первоклассников на процесс их адаптации к школьному обучению.

Практической базой экспериментального исследования выступили ученики МБОУ школа № 33 г. Самары**,** дети 1-го «А» класса, возраст 7–8 лет, 25 человек. В качестве инструмента использовался опросник Айзенка (изучение темперамента младшего школьника) и анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. Эмпирическая часть исследования выявила доказательства в пользу выдвинутой гипотезы. Диагностика, проведенная среди первоклассников, показала устойчивые закономерности взаимосвязи между типом темперамента и характером адаптации к школьному обучению. Было установлено, что дети с разными темпераментальными особенностями по-разному переживают и преодолевают кризис перехода от дошкольного к школьному образованию. Гипотеза исследования о существовании корреляции между особенностями темперамента и успешностью адаптации первоклассников получила полное подтверждение. Анализ данных показал, что тип темперамента существенно влияет на то, как ребенок осваивает новую социальную роль ученика, справляется с учебными требованиями и выстраивает отношения в школьном коллективе.

Ключевые слова: темперамент, адаптация, адаптационный период, младшие школьники, дезадаптация.

*Актуальность.*Начало обучения в школе представляет собой очень важный и одновременно сложный период в жизни ребенка. Этот этап знаменует собой не просто переход на новую ступень образования, а кардинальное изменение всей социальной роли. Ребенок впервые включается в учебную деятельность, которая становится ведущей для его возраста, осваивает новые социальные роли ученика и члена школьного коллектива, вступает в систему формализованных отношений и требований. Успешность адаптации к этим

изменениям является фундаментальным условием не только для текущей академической успеваемости, но и для формирования устойчивого положительного отношения к процессу познания, развития внутренней учебной мотивации и гармоничного личностного роста ребенка в целом. Проблема адаптации первоклассников остается актуальной для психолого-педагогической науки и практики, так как от ее решения зависит эффективность всего последующего обучения и психологическое благополучие миллионов детей ежегодно.

Игнорирование природных особенностей при организации учебного процесса, выстраивании коммуникации и предъявлении требований к первокласснику может приводить к серьезным системным сбоям. Педагогические воздействия, рассчитанные на «среднего» ученика, создают ситуацию хронического несоответствия для детей, чьи темпераментальные характеристики отклоняются от этой условной нормы.

Цель исследования – выявить особенности влияния темперамента первоклассников на процесс их адаптации к школьному обучению.

Гипотеза исследования: существует корреляция особенностей темперамента, который оказывает существенное влияние на характер и продолжительность успешной адаптации первоклассников к новым условиям школьного обучения.

Методика исследования: опросник Айзенка, анкета С.Г. Лускановой.

Результаты исследования и их обсуждение

Понятие школьной адаптации в современных исследованиях рассматривается как активный, динамичный процесс приспособления личности к условиям образовательной среды, предполагающий достижение состояния внутреннего равновесия и внешней эффективности. Данный процесс носит двухсторонний характер: с одной стороны, ребенок меняет себя, подстраиваясь под требования школы, с другой, образовательная среда должна обладать достаточной гибкостью и адаптивностью, чтобы учитывать индивидуальные особенности учащихся. Нарушение этого баланса ведет к возникновению школьной дезадаптации – устойчивого состояния, проявляющегося в систематических трудностях обучения, взаимодействия и эмоционального неблагополучия.

Темперамент, понимаемый как совокупность устойчивых индивидуально-типологических свойств психики (определяющих динамические характеристики деятельности и поведения), выступает одним из важных факторов, опосредующих процесс школьной адаптации. Современные исследования в области дифференциальной психофизиологии и педагогической психологии

подтверждают, что каждый тип темперамента создает специфический «профиль» адаптационных возможностей и рисков, определяя характерные стратегии взаимодействия младших школьников с новой образовательной средой [2]. Учет этих особенностей позволяет перейти от усредненного подхода к индивидуализированной поддержке, основанной на сильных и слабых сторонах каждого ребенка.

Темперамент представляет собой устойчивую совокупность индивидуальных особенностей психики, определяющих динамику психической деятельности и поведения человека. В современной дифференциальной психологии подчеркивается, что темперамент имеет биологическую основу, проявляется с раннего детства и демонстрирует относительную стабильность в течение жизни [3]. Согласно определению, принятому в отечественной психологической школе, темперамент – это совокупность психодинамических свойств индивида, проявляющихся в интенсивности, скорости, темпе, ритме психических процессов и состояний [4].

В контексте развития ребенка темперамент выполняет несколько важнейших функций. Регулятивная функция, согласно исследованиям Е.А. Сергиенко, проявляется в том, что темперамент определяет пороги чувствительности, интенсивность реакций и скорость адаптации к изменяющимся условиям [5]. Эта функция создает индивидуальный «фильтр» восприятия среды, через который ребенок получает и обрабатывает информацию.

Особое значение приобретает изучение взаимосвязи темперамента и школьной адаптации. Исследования И.Ю. Кулагиной указывают на то, что успешность адаптации первоклассника к учебной деятельности существенно зависит от соответствия его темпераментальных характеристик и организационных особенностей образовательного процесса [6]. Сангвинические дети, например, легче встраиваются в групповые формы работы, тогда как меланхолики нуждаются в более индивидуализированном подходе и четкой структуре деятельности.

Коммуникативная функция темперамента в младшем школьном возрасте изучалась Г.В. Акоповым. Автор отмечает, что особенности темперамента влияют на стиль общения со сверстниками, стратегии разрешения конфликтов и положение в групповой иерархии [1]. Холерические дети чаще занимают лидерские позиции в неформальных группах, но могут испытывать трудности в поддержании длительных дружеских отношений.

Таким образом, современные исследования темперамента подчеркивают его роль как важнейшего фактора индивидуального развития, опосредующего взаи-

модействие ребенка с социальной средой. Понимание темпераментальных особенностей младших школьников позволяет создать условия для их успешной адаптации и максимальной реализации образовательного потенциала.

Выборка исследования составила 25 учащихся 1-А класса в возрасте 7-8 лет (13 мальчиков, 12 девочек). Все диагностические процедуры проводились при наличии информированного добровольного согласия родителей (законных представителей) учащихся.

Условия проведения диагностики были специально организованы для обеспечения достоверности результатов: диагностика проходила в знакомой для детей обстановке; создавалась доброжелательная, спокойная атмосфера; исключались элементы оценивания и сравнения детей между собой; процедура проводилась в первой половине дня для минимизации влияния утомления; соблюдался принцип конфиденциальности полученных данных.

Диагностический инструментарий включал два взаимодополняющих метода:

1. Детский вариант опросника Г. Айзенка. Методика основана на концепции Айзенка, согласно которой структура личности описывается двумя основными ортогональными (независимыми) измерениями: «экстраверсия-интроверсия» и «нейротизм-стабильность». Опросник включает 60 вопросов, требующих ответов «да» или «нет». Вопросы сформулированы в доступной для детей форме и касаются особенностей поведения, эмоциональных реакций, предпочтений в общении.

Обработка результатов: подсчитываются сырые баллы по двум основным шкалам:

- Шкала экстраверсии (Э): высокие значения указывают на направленность интересов ребенка вовне, общительность, активность; низкие – на ориентацию на внутренний мир, сдержанность, склонность к самоанализу;
- Шкала нейротизма (Н): высокие значения свидетельствуют о повышенной эмоциональной лабильности, тревожности, ранимости; низкие – об эмоциональной устойчивости, спокойствии;
- На основе сочетания баллов по шкалам Э и Н определяется тип темперамента с использованием стандартной координатной сетки («круг Айзенка»): сангвиник (высокая Э, низкая/средняя Н), холерик (высокая Э, высокая Н), флегматик (низкая Э, низкая Н), меланхолик (низкая Э, высокая Н).

2. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. Методика основана на положении о том, что отношение к школе и учению является

интегральным показателем психологической адаптированности ребенка к новой социальной ситуации развития. Анкета состоит из 10 вопросов, отражающих различные аспекты школьной жизни (эмоциональное отношение, познавательный интерес, взаимодействие с учителем и одноклассниками). Каждый вопрос имеет три варианта ответа, которые оцениваются от 0 до 3 баллов в зависимости от выраженности позитивного отношения.

Обработка результатов: подсчитывается общий суммарный балл (максимум – 30). На основании набранной суммы определяется один из пяти уровней школьной мотивации, которые одновременно выступают как уровни адаптации.

Процедура диагностики была разделена на два этапа с интервалом в 3–4 дня для исключения эффекта утомления.

Анализ результатов

В исследованной группе преобладают дети с сангвиническим (8 чел., 32%) и меланхолическим (7 чел., 28%) типами темперамента. Холерики составляют 20% выборки (5 чел.), флегматики – 12% (3 чел.). У 2 детей (8%) выявлены смешанные черты темперамента. Средне групповой показатель по шкале экстраверсии составил 12.4 балла, по шкале нейротизма – 12.9 балла, что свидетельствует о разнородности выборки по этим параметрам.

Таким образом, диагностика темперамента выявила сложную картину индивидуально-типологических особенностей в исследуемом классе, что создает предпосылки для возникновения разных сценариев адаптации.

Анализ результатов по методике Н.Г. Лускановой: выявлено, что 48% детей (12 чел.) демонстрируют успешную адаптацию (высокий и хороший уровни). В то же время 28% первоклассников (7 чел.) имеют признаки дезадаптации (низкий и негативный уровни). 24% учащихся (6 чел.) находятся на положительном, но неустойчивом уровне адаптации, что определяет их как «группу риска». Качественный анализ ответов детей с низкими уровнями адаптации показал преобладание утомляемости, страха ошибки и трудностей в установлении социальных контактов.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи темперамента и адаптации был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Данный метод выбран, потому что он является оптимальным для анализа данных, полученных в данном исследовании.

Опираясь на данные, полученные в исследовании, и произведя расчеты по формуле Спирмена, результаты статистического анализа подтверждают, что

знание типа темперамента ребенка позволяет с высокой точностью прогнозировать вероятные трудности и ресурсы в процессе его адаптации к школьному обучению. Проведенное эмпирическое исследование позволило установить наличие устойчивой взаимосвязи между типом темперамента первоклассников и характером их адаптации к школьному обучению. Диагностика, осуществленная с помощью методик Айзенка и Лускановой, выявила четкие закономерности, подтверждающие теоретические положения, рассмотренные в данной работе.

Статистические показатели:

1. Коэффициент корреляции $\rho = 0.993$ – указывает на очень сильную положительную связь между благоприятностью темперамента для школьного обучения и успешностью адаптации.

2. Уровень значимости $p<0.001$ – означает, что вероятность случайного получения такой связи менее 0.1%, что свидетельствует о высокой статистической достоверности результатов.

3. Коэффициент детерминации $R^2 = 0.986$ – показывает, что 98.6% вариации в успешности адаптации первоклассников может быть объяснено их темпераментальными особенностями.



Таким образом, исследование подтвердило, что учет темпераментальных особенностей детей является важным условием создания эффективной системы психолого-педагогической поддержки первоклассников в период их адаптации к школе. Эти данные создают основу для разработки конкретных

рекомендаций по оптимизации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных различий учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акопов Г.В.* Социально-психологические аспекты темперамента младших школьников / Г.В. Акопов, А.К. Маркова // «Социальная психология и общество». Т. 11, № 2, 2020. СС. 75–89.
2. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психофизиология: учебник для вузов / Е.П. Ильин. Санкт-Петербург: «Питер», 2021, 496с.
3. *Ильин Е.П.* Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. СПб.: «Питер», 2020, 395с.
4. *Малых С.Б.* Психогенетика: учебник для вузов / С.Б. Малых, М.С. Егорова, Т.А. Мешкова. М.: «Юрайт», 2021, 381с.
5. *Сергиенко Е.А.* Темперамент и саморегуляция в младшем школьном возрасте / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова // «Культурно-историческая психология». Т. 16, № 2, 2020. СС. 131–142.
6. *Кулагина И.Ю.* Темперамент как фактор школьной адаптации первоклассников / И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // «Начальная школа», № 8, 2022. СС. 93–99.

REFERENCES

1. *Akopov, G. & Markova, A.* Socio-psychological aspects of temperament in primary school children // "Social Psychology and Society", No. 11 (2), 2020. PP. 75–89.
2. *Ilyin E.* Differential Psychophysiology: A Textbook for Higher Education Institutions. St. Petersburg: "Piter", 2021, 496p.
3. *Ilyin E.* Psychology of Individual Differences. St. Petersburg: "Piter", 2020, 395p.
4. *Malykh S., Egorova M. & Meshkova T.* Psychogenetics: A Textbook for Higher Education Institutions. Moscow: "Yurayt", 2021, 381p.
5. *Sergienko E. & Vetrova I.* Temperament and self-regulation in primary school age // "Cultural-Historical Psychology", No. 16 (2), 2020. PP. 131–142.
6. *Kulagina I. & Gani S.* (2022). Temperament as a factor in the school adaptation of first-graders. Primary School, No. (8), 2022. PP. 93–99.

METHODS OF STUDYING THE TEMPERAMENT OF FIRST-GRADERS AS A CONDITION FOR ADAPTATION TO LEARNING

E. Chernyshova, E. Moiseeva
Samara State University of Social Sciences and Education

ABSTRACT

The aim of the study is to identify the influence of first-graders' temperament on the process of their adaptation to school education.
The experimental study involved 25 students from 1A grade, 7–8 years old, at Samara School No. 33. The Eysenck Temperament Questionnaire (a study of primary school students' temperament) and N.G. Luskanova's "Assessment of School Motivation Level" questionnaire were used. The empirical part of the study found evidence in favor of the proposed hypothesis. A diagnostic assessment conducted among first-

graders revealed consistent patterns of correlation between temperament type and the nature of their adaptation to school. It was found that children with different temperamental characteristics experience and overcome the transition from preschool to school differently. The study's hypothesis regarding a correlation between temperament and the successful adaptation of first-graders was fully confirmed. Data analysis revealed that temperament type significantly influences how a child masters a new social role as a student, copes with academic demands, and builds relationships within the school community.
Keywords: temperament, adaptation, adaptation period, primary school students, maladjustment.

УДК 159.922.8

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РИСУНОЧНОГО ТЕСТА

***Е.Л. Чернышова*[1]*, С.С. Яковлева*[1]**

[1]*ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»*
chernyshova@pgsga.ru, yakovleva.ss@sgspu.ru

АННОТАЦИЯ

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей нравственного сознания подростков 13–14 лет, проведенного с помощью рисуночного теста «Нарисуй Добро и Зло» и анкеты «Представления о добре и зле» (Л.С. Акопян). Выборку составили 48 учащихся 7–8 классов школы № 42 г.о. Самара (24 мальчика, 24 девочки). Методы исследования: контент-анализ рисунков и анкет, количественный и качественный анализ данных. Выявлены устойчивая пространственная поляризация образов (добро – лево/верх, зло – право/низ) и значимые гендерные различия. Девочки чаще помещают добро в левую и верхнюю части листа, связывают его с природой (47% против 25% у мальчиков) и сердцем (50% против 21%). Мальчики склонны к символической отстраненности и рационализации зла. Вербальные определения добра и зла у обоих полов ориентированы на действия и поступки, рефлексия состояний сознания выражена слабо. 70% подростков допускают изменение моральных качеств, но девочки чаще сомневаются в позитивных изменениях. Рисуночный тест доказал эффективность как инструмент диагностики глубинных слоев нравственного сознания. Предложены практические рекомендации для педагогов и родителей.

Ключевые слова: нравственное сознание, подростки, рисуночный тест, Добро и Зло, гендерные различия, цифровая социализация.

Актуальность. Проблема нравственного становления личности в подростковом возрасте традиционно находится в центре внимания психологов и педагогов. Современные исследования показывают, что процесс формирования моральных представлений происходит под влиянием множества факторов, среди которых особое место занимает цифровая среда [1; 3]. Подростки ежедневно сталкиваются с противоречивыми ценностными моделями в социальных сетях, что может приводить к размыванию нравственных ориентиров [4; 6]. При этом традиционные методы диагностики (опросники, беседы) часто

фиксируют лишь социально желательные ответы, не выявляя подлинных, глубинных представлений [2]. В этой связи особую актуальность приобретают проективные методы, в частности рисуночный тест «Нарисуй Добро и Зло», позволяющий проникнуть в образно-символический слой нравственного сознания.

Цель исследования – выявить гендерные особенности нравственных представлений подростков 13–14 лет с помощью рисуночного теста и разработать практические рекомендации для психолого-педагогической работы.

Материал и методы исследования. Эмпирическая база исследования – МБОУ «Школа № 42» г.о. Самара. В исследовании приняли участие 48 учащихся 7–8 классов (24 мальчика, 24 девочки) в возрасте 13–14 лет. Использовался диагностический комплекс: рисуночный тест «Нарисуй Добро и Зло» и анкета «Представления о добре и зле» (автор Л.С. Акопян) [2]. Рисунки анализировались по параметрам: пространственная ориентация (левая/правая, верхняя/нижняя части листа), структурные характеристики (сюжетные/символические/смешанные), категории содержания (человек, природа, животные, город, символы). Ответы анкеты подвергались контент-анализу с выделением категорий: действия/поступки, личностные характеристики, состояния сознания, реверсивные определения.

Анализ пространственной организации рисунков показал устойчивую поляризацию образов, однако выявлены существенные гендерные различия. Данные представлены в Табл. 1.

Таблица 1. Пространственная ориентация рисунков Добра и Зла с учетом пола (%).

Характеристика	**Добро (мальчики)**	**Добро (девочки)**	**Зло (мальчики)**	**Зло (девочки)**
Левая часть	34	40	22	13
Правая часть	22	7	44	40
Верхняя часть	34	47	34	33
Нижняя часть	22	20	31	40

Девочки чаще, чем мальчики, помещают добро в левую (40% против 34%) и верхнюю (47% против 34%) части листа, что может указывать на большую эмоциональную связь с образами безопасности и возвышенного. В изображении зла девочки чаще располагают его в нижней части (40% против 31%), что может свидетельствовать о большем ощущении угрозы.

В структурных характеристиках также выявлены значимые гендерные различия. Данные представлены в Табл. 2.

Таблица 2. Структурные характеристики образов Добра и Зла с учетом пола (%).

Тип образа	Добро (мальчики)	Добро (девочки)	Зло (мальчики)	Зло (девочки)
Сюжетный	22	33	12	6
Символический	44	27	50	67
Сюжетно-символический	34	40	38	27

Мальчики чаще используют символические образы в изображении добра (44% против 27% у девочек), тогда как девочки чаще используют сюжетные (33% против 22%) и смешанные (40% против 34%) образы. В изображении зла девочки значительно чаще прибегают к символике (67% против 50% у мальчиков), что может указывать на большую аффективную заряженность этой категории.

Анализ категорий содержания показал, что гендерные различия проявляются в предпочтении тех или иных образов. Данные представлены в Табл. 3.

Таблица 3. Категории содержания рисунков Добра и Зла с учетом пола (%).

Категория	Добро (мальчики)	Добро (девочки)	Зло (мальчики)	Зло (девочки)
Человек	34	27	22	20
Природа	25	47	12	27
Животные	6	13	9	0
Город	16	7	9	13
Символы	47	53	75	80

Природа как образ добра более характерна для девочек (47% против 25% у мальчиков), что может указывать на большую эмоциональную связь с природными образами. В изображении зла девочки чаще используют символы (80% против 75%) и природу (27% против 12%), тогда как мальчики чаще изображают человека (22% против 20%) и город.

Динамичность рисунков также различается по полу: девочки изображают добро более динамично (53% против 38% у мальчиков). Это может свидетельствовать о том, что для девочек нравственные категории связаны с действием и эмоциональной вовлеченностью, тогда как для мальчиков они чаще предстают как статичные, символические конструкции.

Вербальные определения нравственных понятий в анкете показали, что доминирующей категорией являются «действия, поступки» (2,8 упоминания на человека у мальчиков, 2,5 – у девочек). Категория «состояния сознания» (совесть, душа, чувства) выражена слабо у обоих полов (0,8–0,9 упоминания). Однако у мальчиков несколько выше доля реверсивных определений (0,5 против 0,4), что может указывать на большую склонность к определению через отрицание.

На вопрос о возможности изменения моральных качеств 70% подростков ответили, что добрый человек может стать злым, а 64% – что злой может стать добрым. Девочки чаще допускают возможность ухудшения (73% против 67%) и реже – возможность улучшения (60% против 67%). Это может отражать большую чувствительность девочек к негативному влиянию среды и одновременно более пессимистичную оценку возможности позитивных изменений.

Телесная локализация добра и зла показала, что добро чаще всего ассоциируется с сердцем (35%), а зло – с руками (15%) и головой (29%). У девочек добро чаще связывается с сердцем (50% против 21% у мальчиков), у мальчиков зло чаще локализуется в голове (38% против 21%). Эти данные отражают устойчивые культурные стереотипы: добро – чувство, зло – действие или расчет, причем эти стереотипы по-разному усваиваются мальчиками и девочками.

Полученные данные согласуются с результатами исследований Л.С. Акопян и Г.В. Акопова [1], которые также показали доминирование символических образов в рисунках подростков и усиление пространственной поляризации с возрастом. В нашем исследовании более выражены гендерные различия в изображении зла: девочки в 80% случаев используют символы, тогда как у мальчиков этот показатель составляет 75%. Это может быть связано с особенностями выборки или с большей эмоциональной чувствительностью девочек. Данные о вербальных определениях совпадают с выводами И.В. Ивановой и К.А. Шевченко [3], которые также отмечали ориентацию подростков на действия и поступки в определении нравственных понятий. Результаты о телесной локализации добра и зла дополняют исследования Л.В. Байбородовой и соавторов [2], показавших, что культурные стереотипы о месте «жительства» нравственных категорий усваиваются уже в подростковом возрасте и имеют гендерную специфику.

На основе полученных данных предлагаются следующие практические рекомендации для организации нравственного воспитания подростков с учетом гендерных особенностей.

1. Диагностика через рисунок. Рекомендуется проводить рисуночный тест «Добро и Зло» в начале учебного года. Обращайте внимание на пространственное расположение (лево/верх – добро, право/ниж – зло), преобладание символов или сюжетов, динамичность. У девочек важно отслеживать связь добра с природой и сердцем, у мальчиков – склонность к символической отстраненности.

2. Упражнение «Оживи добро». Подростку предлагается дорисовать статичное изображение добра (солнце, сердце), добавив движение, лучи, взаимодействие с другими объектами. Цель – развитие эмоциональной вовлеченности в нравственные категории.

3. Упражнение «Смена перспективы». Участнику показывают его рисунок зла и просят нарисовать этот же образ с другой стороны – так, чтобы он стал менее страшным или вызывал сочувствие. Цель – проработка страхов, снижение тревожности.

4. Упражнение «Коллективный коллаж». Группа подростков создает общий коллаж на тему «Добро в нашей школе», используя вырезки, символы, фотографии. Цель – развитие эмпатии и совместной творческой деятельности.

5. Цифровой дневник добра. Подросткам предлагается в течение недели фиксировать в мессенджере или заметках три добрых поступка, которые они совершили или заметили онлайн. Затем – обсуждение. Цель – перенос нравственных представлений в цифровую среду.

6. Работа с телесной локализацией. Упражнение «Где в теле живет добро?»: подросток рисует контур тела и отмечает цветом, где расположены добро и зло. Для мальчиков полезно акцентировать связь добра с сердцем (эмоции), для девочек – связь зла с руками и головой (действие и контроль).

7. Обсуждение изменчивости моральных качеств. Девочкам важно подчеркивать, что человек может меняться, что зло не фатально. Мальчикам – обсуждать, что даже «символическое» добро нуждается в конкретном поведенческом выражении.

8. Интеграция с цифровой средой. Обсуждайте этические дилеммы в интернете: «Как поступить, если увидел кибербуллинг?», «Что значит быть добрым в социальных сетях?». Это помогает перенести нравственные представления из мира символов в реальные жизненные ситуации.

Перспективы дальнейших исследований включают: 1) проведение лонгитюдного исследования на той же выборке для отслеживания возрастной динамики; 2) расширение выборки за счет учащихся разных школ и регионов; 3) сравнительный анализ рисунков подростков с разной интенсивностью цифровой активности; 4) разработку и апробацию программы коррекционно-развивающих занятий на основе рисуночного теста; 5) изучение связи между типами рисунков и реальным поведением подростков в цифровой среде.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Нравственные представления подростков 13–14 лет характеризуются устойчивой пространственной поляризацией: добро ассоциируется с левой и верхней частями листа (прошлое, безопасность, возвышенное), а зло – с правой и нижней (будущее, неопределенность, «низменное»). Выявлены значимые гендерные различия: девочки чаще помещают добро в левую и верхнюю части листа, зло – в нижнюю, что может указывать на большую эмоциональную чувствительность.

2. В структурных характеристиках мальчики чаще используют символические образы в изображении добра (44% против 27% у девочек), тогда как девочки – сюжетные и смешанные образы. В изображении зла девочки значительно чаще прибегают к символике (67% против 50% у мальчиков), что может свидетельствовать о большей аффективной заряженности этой категории для девочек.

3. Категории содержания рисунков также различаются: девочки чаще связывают добро с природой (47% против 25% у мальчиков) и реже – с человеком. В изображении зла девочки чаще используют символы (80% против 75%) и природу (27% против 12%), тогда как мальчики чаще изображают человека и город.

4. Вербальные определения нравственных понятий у обоих полов ориентированы преимущественно на действия и поступки, рефлексия состояний сознания (совесть, душа) выражена слабо. У мальчиков несколько выше доля реверсивных определений, что может указывать на большую склонность к определению через отрицание.

5. Девочки чаще допускают возможность ухудшения моральных качеств (73% против 67% у мальчиков) и реже – возможность улучшения (60% против 67%), что требует особого внимания в психолого-педагогической работе. Девочкам важно подчеркивать, что человек может меняться в лучшую сторону, что зло не является фатальной характеристикой.

6. Рисуночный тест «Добро и Зло» является эффективным инструментом диагностики глубинных, образно-символических слоев нравственного сознания.

Предложенные в статье рекомендации учитывают выявленные гендерные различия и могут быть использованы педагогами и родителями для организации нравственного воспитания подростков в условиях цифровой социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акопян Л.С., Акопов Г.В.* Образная, символическая и дискурсивная репрезентация представлений о добре и зле у детей и подростков // «Ученые записки Института психологии РАН». Т. 4, № 3, 2024. СС. 29–42.
2. *Байбородова Л.В., Иванова И.В., Рожков М.И.* Нравственный идеал современного ребенка: сопровождение выбора // «Образование и саморазвитие». Т. 19, № 3, 2024. СС. 84–97.
3. *Иванова И.В., Шевченко К.А.* Нравственные идеалы современных школьников // «Воспитание школьников», № 7, 2025. СС. 19–32.
4. *Корниенко Д.С., Фоминых А.Я., Веракса А.Н., Калимуллин А.М., Семенов Ю.И.* Интеграция социальных медиа в ежедневную активность подростков при разных уровнях саморегуляции // «Интеграция образования». Т. 26, № 1, 2022. СС. 130–145.
5. *Чвякин В.А., Козилова Л.В.* Оценка морального сознания молодежи // «Современное образование», № 1, 2025. СС. 54–65.

REFERENCES

1. *Akopyan L. & Akopov G.* Figurative, symbolic, and discursive representation of ideas about good and evil among children and adolescents // “Scientific Notes of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”. V. 4 (3), 2024. PP. 29–42.
2. *Bayborodova L., Ivanova, I., & Rozhkov M.* The moral ideal of the modern child: Supporting the choice // “Education and Self-Development”. V. 19 (3), 2024. PP. 84–97.
3. *Ivanova I. & Shevchenko K*. Moral ideals of contemporary schoolchildren // “Education of Schoolchildren”, No. 7, 2025. PP. 19–32.
4. *Kornienko D., Fominykh A., Veraksa, A., Kalimullin, A. & Semenov Yu.* Integration of social media into adolescents’ daily activities at different levels of self-regulation // “Integration of Education”. V. 26 (1), 2022. PP. 130–145.
5. *Chvyakin V.& Kozilova L.* Assessment of the moral consciousness of young people // “Modern Education”, (1), 2025. PP. 54–65.

PECULIARITIES OF MORAL IDEAS OF ADOLESCENTS: DIAGNOSTIC POTENTIAL OF THE DRAWING TEST

E. Chernyshova, S. Yakovleva
Samara State University of Social Sciences and Education

ABSTRACT

The article presents the results of an empirical study of the characteristics of the moral consciousness of 13-14-year-old adolescents, conducted using the drawing test “Draw Good and Evil” and the questionnaire “Ideas about Good and Evil” (L. Akopyan). The sample consisted of 48 students in grades 7–8 of School No. 42 in the Samara Urban District (24 boys, 24 girls). Research methods included content analysis of the drawings and questionnaires, quantitative and qualitative data analysis. A stable spatial polarization of images (good – left/top, evil –

right/bottom) and significant gender differences were revealed. Girls more often place good in the left and top parts of the sheet of paper, associate it with nature (47% versus 25% for boys) and the heart (50% versus 21%). Boys are prone to symbolic detachment and rationalization of evil. Verbal definitions of good and evil in both sexes are focused on actions and deeds, while reflection on states of consciousness is weak. 70% of adolescents admit to changes in moral qualities, but girls are more likely to doubt positive changes. A drawing test has proven effective as a tool for assessing the deep layers of moral consciousness. Practical recommendations for teachers and parents are offered.

Keywords: moral consciousness, adolescents, drawing test, Good and Evil, gender differences, digital socialization.

УДК 159.9.07

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА САМООТНОШЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Е.В. Шитикова

ФГАОУ ВО Белгородский государственный национальный исследовательский университет («НИУ БелГУ»)
shitikova@bsuedu.ru

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена проблеме формирования самоотношения в подростковом возрасте и роли в данном процессе феномена коммуникативной толерантности. Обнаружено, что подростки с высоким уровнем развития коммуникативной толерантности демонстрируют более конструктивное отношение к себе, характеризующееся самопринятием, осознанием собственной ценности, проявлением самоуважения, в отличие от подростков с низким уровнем развития данного феномена, для которых характерно проявление внутренней конфликтности, самообвинения. Статистически установлено влияние особенностей коммуникативной толерантности (доброжелательности, способности понять другого, расположенности к другим) на характеристики самоотношения: самоценность, самоуверенность, самопринятие.

Ключевые слова: самосознание, коммуникативная толерантность, самоотношение личности, самоуважение, подростковый возраст

Актуальность. Подростковый возраст – период интенсивной перестройки личности, сопровождаемый мучительным поиском себя, своего предназначения, построением основ мировоззрения и становлением ценностно-смысловой сферы. Подростку предстоит решить жизненно важные задачи и выстроить перспективы, отражающие его личностное и профессиональное самоопределение. От эффективности решения данных задач будет зависеть становление образа «Я» подростка, его отношение к своей личности. Исследователями проблемы формирования самоотношения в подростковом возрасте установлено, что данный процесс во многом определяется особенностями толерантных межличностных отношений (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.В. Столин, С.Р. Пантилеев, И.И. Чеснокова и др.). Толерантность, выступая проблемой современного общества, представляет собой субъектное качество личности (А.В. Петровский), которое необходимо

воспитывать. Становление самосознания подростка определяется особенностями личностного общения со сверстниками (Д.Б. Эльконин), через которых подросток как бы «зеркалит» ровесника, изучая себя.

Научное осмысление характера влияния феномена коммуникативной толерантности на характеристики самоотношения, способствующие становлению конструктивного образа «Я» в подростковом возрасте, позволит осмыслить и разработать условия благоприятного развития самосознания личности подростка.

Состояние проблемы. Несмотря на высокий интерес к проблеме самоотношения подростка, теоретический анализ научной литературы обнаруживает разноаспектную трактовку данного термина. С одной стороны, самоотношение рассматривается как структурный компонент самосознания («Я-концепции») личности, отражающий эмоционально-оценочные аспекты; с другой стороны, самоотношение рассматривается как способность личности, детерминирующая определенное отношение к себе на основе сложного соотношения мотивов, желаний, влечений, стремлений, поступков. По определению В.В. Столина, самоотношение есть личностный смысл [5]. Осмысляя данный подход к феномену самооотношения, С.Р. Пантилеев предлагает рассматривать этот феномен через призму «метафакторов», к которым относятся самоуважение, аутосимпатия и самоуничижение [3].

В психологической научной литературе проанализированы разные факторы, способствующие формированию самоотношения на разных этапах развития личности, среди них – общий уровень развития личности и ее достижения (А.Н. Леонтьев, И.С. Кон, В.В. Петухов, Ю.Б. Гиппенрейтер и др.), факторы социокультурной среды (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь, В.В. Столин, А.Г. Асмолов, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.), особенности семейного воспитания (Т.В. Андреева, О.А. Карабанова, Т.Г. Кукулите, В.Г. Петровская и др.), генетическая предрасположенность (А.А. Махрова, М.В. Данилова).

В исследованиях В.Г. Петровской показано, что дисгармоничные стили воспитания деструктивно влияют на самоотношение личности подростков [4], затрудняя процесс построения оптимальных взаимоотношений с окружающими и толерантной коммуникации прежде всего со сверстниками. По словам Ю.С. Яранской, самоотношение, формирующееся в подростковом возрасте, составляет основу для позитивных отношений с окружающими [6]. Согласно Е.В. Дворцовой, позитивное самоотношение тесно связано с признанием подростка сверстниками [1], а напряженность и высокая тревожность затрудняют становление позитивного самоотношения и могут вызвать фрустрацию при построении «образа-Я». Данный факт становится источником внутренней

напряженности, которая сказывается на психологическом благополучии личности. В исследовании А.А. Махровой и М.В. Даниловой показано, что самоотношение является элементом эмоционального благополучия, способствуя позитивной оценке своей жизненной целостности [2].

Постановка задачи. Противоречие между необходимостью изучения психолого-педагогических условий, способствующих благоприятному и конструктивному развитию личности современных подростков, и фрагментарностью изученности роли коммуникативной толерантности в этом процессе детерминировало ***цель***, которая заключалась в исследовании влияния особенностей коммуникативной толерантности на характеристики самоотношения личности в подростковом возрасте. Мы выдвинули предположение о том, что эксплицитные показатели коммуникативной толерантности – доброжелательность, расположенность к другим и способность понять другого – определяют более выраженные конструктивные характеристики самоотношения: самопринятие, самоуважение, саморуководство.

Предлагаемый метод решения. Для изучения уровня и показателей коммуникативной толерантности использована диагностика общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко); для изучения особенностей самоотношения подростков применена методика исследования самоотношения (С.Р. Пантелеев). Математический анализ эмпирических данных осуществлен с применением множественного регрессионного анализа (для оценки влияния коммуникативной толерантности на самоотношение личности) и Н-критерия Краскела-Уоллиса (для анализа различий в особенностях самоотношения подростков в зависимости от уровня развития их коммуникативной толерантности). Выборку составили 109 старших подростков в возрасте 15–17 лет, из них 45% – представители мужского пола, 55% – представители женского пола.

Полученные результаты. Анализ эмпирических результатов исследования позволил обнаружить существенные различия в характеристиках самоотношения подростков в зависимости от уровня коммуникативной толерантности (Табл. 1).

Таблица 1. Соотношение характеристик самоотношения подростков и уровня коммуникативной толерантности (ср. б.).

Показатели самоотношения личности	**Уровень коммуникативной толерантности**			**Нэмп**
	Высокий	Средний	Низкий	
Замкнутость	3,2	6,1	7,4	**58,26***
Самоуверенность	8,1	4,7	2,4	**53,19***
Саморуководство	7,2	3,9	2,1	**81,13***

Показатели самоотношения личности	**Уровень коммуникативной толерантности**			**Нэмп**
	Высокий	Средний	Низкий	
Отраженное самоотношение	7,1	6,1	5,8	0,84
Самоценность	6,7	5,7	4,9	0,89
Самопринятие	8,5	6,1	3,1	**33,09***
Самопривязанность	3,1	5,1	7,6	**18,41***
Внутренняя конфликтность	3,1	6,7	7,8	**67,14***
Самообвинение	2,3	4,9	8,2	**63,84***

Примечание: *p=0,05.

Согласно представленным результатам, подростки с относительно высоким уровнем развития коммуникативной толерантности отличаются самоуверенностью, проявляющейся в уверенности в своих силах, смелости в построении межличностных отношений, готовности преодолевать возможные жизненные трудности. Они склонны проявлять к себе симпатию, принимая себя со всеми достоинствами и недостатками. В отличие от них, подростки с низким уровнем развития коммуникативной толерантности склонны к самообвинению в поиске причин неудач, что провоцирует возрастание внутренней напряженности и отрицательного эмоционального фона. Как правило, для таких подростков характерно переживание внутренней рассогласованности, сопровождающейся излишней рефлексией, граничащей с «самокопанием», что негативно влияет на построение конструктивного образа «Я».

Дальнейший анализ эмпирических данных с применением множественного регрессионного анализа позволил обнаружить влияние показателей коммуникативной толерантности на выраженность характеристик самоотношения подростков (Табл. 2).

Таблица 2. Множественный регрессионный анализ влияния уровня и показателей коммуникативной толерантности на характеристики самоотношения личности подростков.

Показатели	**Нестандарт. коэфф.**		**Стандарт. коэфф.**	t	Ур. знч. p
	β	Станд. ошибка	β		
Самоценность					
Доброжелательность					
Способность понять другого	0,169	0,015	**0,554**	4,548	0,000

Показатели	Нестандарт. коэфф.		Стандарт. коэфф.	t	Ур. знч. p
	β	Станд. ошибка	β		
Самопривязанность					
Категоричность и консерватизм в оценках других людей	0,098	0,042	**0,184**	2,373	0,020
Самоуверенность					
Способность понять другого	0,007	0,002	**0,276**	3,743	0,000
Расположенность к другим	0,184	0,079	**0,691**	4,614	0,001
Самопринятие					
Терпимость к дискомфорту, создаваемому другими	0,002	0,001	**0,174**	2,009	0,047
Расположенность к другим	0,121	0,024	**0,513**	4,946	0,000
Способность понять другого	0,004	0,002	**0,197**	4,036	0,020
Самообвинение					
Способность понять другого	-0,012	0,038	**-0,612**	-2,588	0,023

Согласно результатам, представленным в Табл. 2, пониманию своей идентичности, уверенности в себе, осознанию собственной компетентности в жизненных вопросах, согласованности своего «Я» способствует умение личности понимать и принимать других людей в единстве их достоинств и имеющихся или потенциальных недостатков. Доброжелательное отношение к окружающим, принятие их индивидуальности способствует принятию себя в совокупности своей неповторимости и уникальности, не мешающей самопроявлению других. Самопривязанность как желание сохранить себя в неизменном виде, по сути, препятствующее реализации собственных возможностей и саморазвитию, определяется, согласно полученным результатам, категоричностью в оценке других, ригидностью суждений в отношении их индивидуальности. В свою очередь, терпимость к дискомфорту, который могут создать окружающие (в физическом или психологическом аспекте), наряду с расположенностью к другим людям, способствуют проявлению симпатии к себе, принятию своих когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристик. Вместе

с тем, слабая эксплицитность способности понять другого провоцирует усиление тенденции к самообвинению, при которой активизируются психологические защиты, связанные с самопорицанием, а также усиливает внутреннее напряжение, приводящие к перманентному дискомфорту и мешающее построению сбалансированных отношений с окружающими.

Выводы

Таким образом, результаты эмпирического исследования и их осмысление позволили доказать гипотезу о том, что особенности коммуникативной толерантности влияют на характеристики самоотношения личности в подростковом возрасте. Установлено, что эксплицитные показатели доброжелательности, расположенности, терпимости к другим и способности понять другого способствуют выраженности конструктивных характеристик самоотношения таких, как самопринятие, самоуважение, саморуководство. Полученные результаты могут быть использованы для разработки психолого-педагогических рекомендаций и программ формирования позитивного самоотношения посредством установления толерантных межличностных отношений. Перспективы исследования связаны с дальнейшим научным осмыслением проблемы поиска ресурсов и условий формирования конструктивной и сбалансированной «Я-концепции» современных подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дворцова Е.В., Соснина В.В.* К вопросу о взаимосвязи тревожности и самоотношения у подростков // «Проблемы современного педагогического образования», № 88–4, 2025. СС. 438–441.
2. *Махрова А.А., Данилова М.В.* Тренинг как метод работы по развитию саморегуляции и самоотношения подростков // “International Journal of Medicine and Psychology”. Т. 7, № 2, 2024. СС. 235–242.
3. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение // Психология самосознания. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. СС. 208–242.
4. *Петровская В.Г.* Семейное воспитание и самоотношение подростка // «Вопросы педагогики», № 5–2, 2021. СС. 273–278.
5. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983, 288с.
6. *Яранская Ю.С.* Психологические особенности формирования позитивного самоотношения в подростковом возрасте // «Теория и практика современной науки», № 12 (78), 2021. СС. 303–309.

REFERENCES

1. *Dvortsova E.& Sosnina V.* On the relationship between anxiety and self-attitude in adolescents // “Problems of Modern Pedagogical Education”, (88–4), 2025. PP. 438–441.
2. *Makhrova A. & Danilova M.* Training as a method for developing self-regulation and self-attitude in adolescents // “International Journal of Medicine and Psychology”. V. 7 (2), 2024. PP. 235–242.

3. *Pantileev S.* Self-attitude. In Psychology of Self-Consciousness. Samara: "BAKHRAKH-M Publishing House", 2000. PP. 208–242.
4. *Petrovskaya V.* Family upbringing and adolescent self-attitude // "Issues of Pedagogy", (5–2), 2021. PP. 273–278.
5. *Stolin V.* Self-Consciousness of the Individual. Moscow: "Moscow University Press", 1983, 288p.
6. *Yaranskaya Yu.* (2021). Psychological characteristics of the formation of positive self-attitude during adolescence // "Theory and Practice of Modern Science". V. 12 (78). PP. 303–309.

THE INFLUENCE OF THE LEVEL OF COMMUNICATIVE TOLERANCE ON THE SELF-ATTITUDE OF ADOLESCENTS

E. Shitikova
Belgorod National Research University

ABSTRACT

This article examines the development of self-esteem in adolescence and the role of communicative tolerance in this process. It was found that adolescents with high levels of communicative tolerance demonstrate a more constructive attitude toward themselves, characterized by self-acceptance, awareness of their own worth, and self-respect, in contrast to adolescents with low levels of this phenomenon, who are characterized by internal conflict and self-blame. The influence of the characteristics of communicative tolerance (friendliness, ability to understand others, disposition towards others) on the characteristics of self-esteem: self-esteem, self-confidence, self-acceptance has been statistically established.

Keywords: self-awareness, communicative tolerance, self-esteem, self-esteem, adolescence.

УДК 159.923.2

МОТИВАЦИЯ ЛЮБОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ СТИЛИ ПРИВЯЗАННОСТИ

Л.В. Яковина

Белорусский государственный университет
3056366@gmail.com

АННОТАЦИЯ

Любовные отношения представляют собой сложный конгломерат эмоциональных переживаний любви и мотивационных аспектов, связанных с сексуальным влечением и привязанностью. В исследовании, проведенном на выборке из 300 респондентов (белорусских студентов и взрослых), было изучено влияние стилей привязанности (безопасный, тревожный, избегающий, дезорганизованный) на мотивацию любовных отношений, выраженную через стили любви (Эрос, Людус, Сторге, Прагма, Мания, Агапе) и диспозиционные мотивы (фрустрация, стремление к сближению, самоподдержка и др.). Результаты показали гендерные различия: мужчины склонны к игровому (Людус) и прагматичному (Прагма) стилю любви, с более выраженной мотивацией подчинения и удовольствия, ассоциированной с избегающим стилем привязанности. Женщины предпочитают альтруистический (Агапе) и дружеский (Сторге) стили любви, с интенсивными мотивами заботы и собственной значимости, связанными с тревожным стилем привязанности. Безопасный стиль привязанности коррелирует с мотивами близости и доверия, способствуя устойчивым долгосрочным отношениям.

Ключевые слова: стили привязанности, стили любви, мотивация отношений, гендерные различия.

Любовные отношения являются ключевым аспектом человеческой жизни, влияющим на эмоциональное благополучие, социальную адаптацию и репродуктивный успех. Согласно теории привязанности Дж. Боулби [1], стили привязанности, формирующиеся в раннем детстве, определяют паттерны взаимодействия во взрослых отношениях, включая мотивацию к установлению и поддержанию любовных связей. Мотивация любовных отношений включает эмоциональные (любовные аттитюды) и сексуальные компоненты, которые могут варьироваться в зависимости от стиля привязанности.

В индивидуалистических культурах, таких как европейская и американская, исследования показывают, что безопасный стиль привязанности способствует устойчивым отношениям с высокой близостью и доверием, в то время

как тревожный и избегающий стили ассоциированы с конфликтами и нестабильностью [2]. Однако в коллективистских культурах, включая белорусскую и российскую, мотивация может быть более ориентирована на социальные нормы и семейные ценности. Настоящее исследование фокусируется на связи стилей привязанности с мотивацией любовных отношений в белорусской выборке, с учетом гендерных различий.

Цель исследования – выявить влияние стилей привязанности на мотивацию любовных отношений, выраженную через стили любви и диспозиционные мотивы.

Любовные аттитюды, по Дж. А. Ли [3], включают шесть стилей: Эрос (страстная любовь), Людус (игровая любовь), Сторге (дружеская любовь), Прагма (прагматичная любовь), Мания (маниакальная любовь) и Агапе (альтруистическая любовь). Эти стили определяют, как индивиды переживают любовь и мотивированы в отношениях. Стили привязанности, по М. Эйнсворт и Дж. Боулби [4], делятся на безопасный (высокая близость, низкая тревога/избегание), тревожный (высокая тревога, зависимость), избегающий (высокое избегание, самоподдержка) и дезорганизованный (амбивалентность, фрустрация). Безопасный стиль привязанности коррелирует с Эрос и Агапе, способствуя мотивам доверия и сострадания. Тревожный стиль ассоциирован с Манией, с мотивами ревности и стремления к сближению. Избегающий – с Людус, с мотивами самоподдержки и фрустрации.

Диспозиционные мотивы включают фрустрацию (эмоциональное разочарование), стремление к сближению (мотив близости), самоподдержку (независимость), амбивалентность (противоречивые чувства), доверие/уверенность, ревность/страх потери и сострадание к партнеру.

В контексте привязанности, безопасный стиль усиливает мотивы доверия и сострадания, снижая фрустрацию. Тревожный стиль усиливает ревность и амбивалентность, избегающий – самоподдержку и фрустрацию.

В данном исследовании участвовали 300 респондентов (мужчины и женщины, средний возраст около 40 лет, SD=14.05), в отношениях (брак, сожительство, свидания). Данные подверглись статистической обработке с помощью программы SPSS v.13. Выборку в данном исследовании представляют жители Беларуси – 162 женщины и 138 мужчин.

Результаты исследования подтверждают центральную роль теории привязанности Дж. Боулби в объяснении мотивации любовных отношений. Безопасный стиль привязанности ассоциируется с высокой удовлетворенностью отношениями, включая интимность, страсть и преданность в паре. В работе

выполнен анализ на выборке 300 обучающихся показал статистически значимые различия в уровне интимности между безопасным стилем и амбивалентным/избегающим, а также в уровне преданности между безопасным и дезорганизованным/избегающим стилями (Табл. 1 и 2). Эти результаты согласуются с систематическим обзором ранее проведенных исследований Т.В. Казанцевой, Е.В. Кругловой, где все подтвердили положительную связь безопасного стиля с удовлетворенностью браком (например, корреляции r = 0.45–0.80). Мотивация в таких отношениях ориентирована на доверие, уверенность и сострадание к партнеру, что снижает фрустрацию и усиливает стремление к сближению. Напротив, небезопасные стили (тревожный, избегающий, дезорганизованный) связаны с конфликтами и низкой удовлетворенностью отношениями. В обзоре Е.В. Кругловой подчеркивается, что тревожный стиль приводит к эмоциональной зависимости и поиску одобрения, что усиливает неуверенность и конфликты. Аналогично, в данных исследованиях И.А. Фурманова (2020) (на примере китайских студентов) тревожный стиль у женщин коррелирует с мотивами комфорта, власти и заботы (t-статистики показывают значимые различия, $p<0.05$). Избегающий стиль ассоциирован с холодностью и дистанцированием, избегание коррелировало с низкой удовлетворенностью ($r = -0.446$, $p<0.001$). Дезорганизованный стиль усиливает амбивалентность и ревность, приводя к хаотичным отношениям.

Анализ опрошенных в рамках исследования 300 респондентов дополняет выводы (Таб. 3). Корреляционный анализ показывает положительную связь безопасного стиля (низкие тревога/избегание) с мотивами доверия ($r=0.45$, $p<0.001$) и сострадания ($r=0.30$, $p<0.01$), и отрицательную с фрустрацией ($r=-0.25$, $p<0.05$). Тревожный стиль коррелирует с ревностью ($r=0.40$, $p<0.001$) и амбивалентностью ($r=0.35$, $p<0.001$), избегающий – с самоподдержкой ($r=0.28$, $p<0.05$). Эти корреляции усиливают мотивацию: безопасный стиль мотивирует к долгосрочным связям, небезопасный стиль – к конфликтам или избеганию.

Гендерные различия проявляются последовательно. Мужчины склонны к Людусу (игровая любовь) и Агапе (альтруистическая), с мотивами подтверждения ценности партнера, удовольствия и подчинения ($t>2.0$, $p<0.05$), что часто связано с избегающим стилем привязанности, подчеркивающим независимость. Женщины предпочитают Сторге (дружеская) и Прагма (прагматичная), с мотивами комфорта, власти и заботы ($t>1.8$, $p<0.05$), ассоциированными с тревожным стилем, фокусирующимся на эмоциональной зависимости.

В целом, результаты подтверждают, что мотивация любовных отношений опосредована стилями привязанности, с безопасным стилем как оптимальным

для устойчивости, а небезопасными – как источником конфликтов. Это имеет значение для психотерапии пар и профилактики разводов.

Безопасный стиль (высокая близость, низкая тревога/избегание) мотивирует к гармоничным отношениям. В систематическом обзоре [6] все 18 исследований подтвердили, что безопасная привязанность коррелирует с высокой удовлетворенностью, интимностью и преданностью [5]. В опросе [8] безопасный стиль положительно коррелирует с мотивами доверия ($r=0.45$, $p<0.001$) и сострадания ($r=0.30$, $p<0.01$), снижая фрустрацию ($r=-0.25$, $p<0.05$). Теоретический обзор [5] добавляет, что такие индивиды выбирают партнеров на основе позитивных внутренних моделей, предпочитая Эрос (страстная любовь) и Агапе (альтруистическая), что усиливает мотивацию к долгосрочным связям.

Тревожный стиль мотивирует через страх отвержения, приводя к зависимым отношениям. В [5] такие индивиды демонстрируют эмоциональную зависимость и поиск одобрения, с высокой амбивалентностью. В [6] тревожный стиль ассоциирован с конфликтами ($r=-0.35$ по удовлетворенности, $p<0.01$) и низкой интимностью. Опрос [8] подтверждает: тревога коррелирует с ревностью ($r=0.40$, $p<0.001$) и амбивалентностью ($r=0.35$, $p<0.001$), мотивируя чрезмерное стремление к сближению ($M=4.5$ у женщин и4.2 у мужчин, $t=-1.5$, ns, но значимо в подгруппах).

Избегающий стиль мотивирует к независимости, снижая эмоциональную близость. В [5] такие индивиды избегают интимности из страха уязвимости, предпочитая Людус (игровая любовь). В [6] избегание коррелирует с низкой удовлетворенностью ($r=-0.446$, $p<0.001$) и холодностью. В [7] мужчины с избегающим стилем имеют мотивы удовольствия, подчинения и подтверждения ценности ($t>2.0$, $p<0.05$). В опросе [8] избегание положительно коррелирует с самоподдержкой ($r=0.28$, $p<0.05$) и Людусом ($M=20.5$ у мужчин и 18.3 у женщин, $t=2.1$, $p=0.036$), мотивируя краткосрочные связи.

Дезорганизованный стиль мотивирует через противоречивые импульсы, приводя к хаосу. В [5] такие пары демонстрируют низкую удовлетворенность из-за страха и избегания. В [6] дезорганизованный усиливает фрустрацию и конфликты. Опрос [8] показывает корреляцию с амбивалентностью ($r=0.25$, $p<0.05$) и фрустрацией ($M=3.4$), мотивируя нестабильные отношения.

Гендерные различия в стилях любви и привязанности представлены в Табл. 1 и 2.

Таблица 1. Гендерные различия в стилях любви.

Любовные аттитюды	t	p	Мужчины	Женщины
Эрос	-0.45	0.65	25.2	25.8
Людус	2.1	0.036	20.5	18.3
Сторге	-1.8	0.072	26.1	28.4
Прагма	1.5	0.134	24.7	23.2
Мания	0.3	0.76	21.4	21.1
Агапе	-2.3	0.022	24.6	26.9

Мужчины выше в Людус (игровая любовь), женщины – в Агапе (альтруистическая). Гендерные различия достаточно универсальны: мужчины предпочитают прагматичные (Прагма) и игровые (Людус) стили, с мотивами подчинения и удовольствия [7]; женщины – альтруистические (Агапе) и дружеские (Сторге), с мотивами заботы и значимости [8: t=-2.3 для Агапе, p=0.022]. Культурно: в китайской выборке [7] коллективизм усиливает заботу у женщин; в испанской [5, 6] индивидуализм подчеркивает интимность. В российской выборке [8] женщины выше в тревоге (t=-2.6, p=0.01), мотивируя зависимость.

Собранные факты при исследовании подтверждают теорию Дж. Боулби: привязанность как мотивационный фактор определяет выбор партнера и качество отношений. Безопасный стиль усиливает позитивную мотивацию, небезопасные – дисфункциональную. Гендерные различия отражают эволюционные адаптации: мужчины фокусируются на независимости, женщины – наоборот на эмоциональной связи [7]. Культурные вариации указывают на роль социального контекста.

Стили привязанности – ключевой фактор мотивации любовных отношений. Безопасный стиль обеспечивает устойчивость и удовлетворенность, небезопасные – конфликты. Эти факты имеют значение для психотерапии и образования.

Таблица 2. Гендерные различия в стилях привязанности.

Основные показатели	**t**	**p**	**Мужчины**	**Женщины**
Близость	-1.2	0.23	4.1	4.3
Зависимость	2.4	0.017	3.5	3.1

Основные показатели	t	p	Мужчины	Женщины
Тревога	-2.6	0.01	3.2	3.6
Избегание	1.9	0.058	2.8	2.5
Фрустрация	0.8	0.42	3.4	3.2
Стремление к сближению	-1.5	0.134	4.2	4.5
Самоподдержка	2.0	0.046	3.1	2.8
Амбивалентность	-0.9	0.37	3.0	3.2
Доверие уверенность	-2.1	0.036	4.0	4.3
Ревность/ страх что бросят	-1.8	0.072	3.5	3.8
Срастание с партнером	-0.5	0.62	3.9	4.0

Женщины выше в тревоге и доверии, мужчины – в зависимости и самоподдержке.

Табл. 3 представляет матрицу корреляций Пирсона между ключевыми переменными стилей привязанности и мотивационных показателей любовных отношений (N = 300). Наиболее сильные положительные связи наблюдаются между Близостью и Доверием/уверенностью ($r = 0.456$, $p < 0.001$), а также между Тревогой и Ревностью/страхом брошенности ($r = 0.401$, $p < 0.001$). Избегание демонстрирует сильную положительную связь с Самоподдержкой ($r = 0.456$, $p < 0.001$) и отрицательную – со Стремлением к сближению ($r = -0.321$, $p < 0.001$). Зависимость сильно коррелирует со Срастанием с партнером ($r = 0.412$, $p < 0.001$), что подтверждает мотивацию к эмоциональному слиянию при тревожно-зависимом стиле.

Таблица 3. Корреляции Пирсона между стилями привязанности и мотивационными переменными любовных отношений.

Фактор 1	Фактор 2	r	p	Описание интерпретации
Близость	Эрос	0.452	<0.001	безопасная близость усиливает страстную романтическую любовь
Близость	Доверие уверенность	0.456	<0.001	ключевая связь безопасного стиля – доверие и уверенность в партнере

Фактор 1	Фактор 2	r	p	Описание интерпретации
Тревога	Ревность/ страх что бросят	0.401	<0.001	ключевая тревога сильно повышает ревность и страх потери
Избегание	Людус	0.412	<0.001	избегание усиливает игровую, несерьезную любовь
Избегание	Самоподдержка	0.456	<0.001	ключевая – избегание повышает эмоциональную независимость и самодостаточность
Зависимость	Срастание_с партнером	0.412	<0.001	зависимость значительно усиливает эмоциональное слияние с партнером

Безопасная привязанность (высокая близость, низкая тревога/избегание) положительно коррелирует с Эрос и Агапе, отрицательно – с Людус.

Результаты данного исследования подтверждают, что стили привязанности определяют мотивацию: безопасный стиль мотивирует к устойчивым, альтруистическим отношениям, тревожный – к зависимым и ревнивым, избегающий – к игровым и самодостаточным. Гендерные различия аналогичны кросскультурным: мужчины ориентированы на независимость, женщины – на эмоциональную связь [5].

Анализ подтверждает гендерные различия: женщины мотивированы эмоциональной зависимостью (тревога, ревность), мужчины – независимостью (самоподдержка). Безопасный стиль способствует позитивной мотивации, небезопасные – конфликтам.

Человеческое поведение в образовании и удержании романтических и супружеских отношений может быть детерминировано различными факторами: личностными характеристиками, способом воспитания, отношением с родителями и социумом, а также сформированными детско-родительскими стилями привязанности в прошлом. Также стиль привязанности влияет на мотивацию вступления в отношения. При исследовании по выявлению взаимосвязей между стилями привязанности и любовными установками были получены следующие результаты: сильные связи отмечены Близость ↔ Возвышающая сила: r = +0.74; Зависимость ↔ Возвышающая сила: r = +0.728 Близость ↔ Самоотдача: r = +0.71; Агапе ↔ Возвышающая сила: r = +0.70; Зависимость ↔ Самоотдача: r = +0.69; Тревога ↔ Помеха: r = +0.68; Агапе ↔ Самоотдача: r = +0.67.

Представления о любви сильно связаны с привязанностью: чем выше комфорт с близостью и зависимостью → тем сильнее любовь видят как самоотдачу и возвышающую силу; чем выше тревога и избегание → тем чаще любовь воспринимается как помеха.

Стили любви по Ли: Агапе и Сторге – главные предикторы позитивных представлений о любви (самоотдача + возвышение), Мания и Людус – предикторы негативных представлений (помеха) и проблемной привязанности (тревога + избегание).

Результаты, полученные в ходе данного исследования, на основе подтверждения частных гипотез подтверждают: существует взаимосвязь между стилями привязанности и мотивацией вступления в любовные отношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Боулби Д.* Привязанность / Джон Боулби. М.: «Гардарики», 2003. XXIX, 447с.
2. Психология привязанности: тексты / Дж. Боулби, М. Эйнсворт, Т. Бенедек; пер. с англ.; сост. и науч. ред. В.М. Летц. Ижевск: ERGO, 2005. 352с.
3. *Lee J. A.* The colors of love: An exploration of the ways of loving / J.A. Lee, Don Mills, Ontario: “New Press”, 1976. PP. 165.
4. Не Синьчунь. Гендерные различия в мотивации любовных отношений китайских студентов / Не Синьчунь, И. А. Фурманов // «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія», № 1, 2023. СС. 122–131. Режим доступа: https://journal.brsu.by/index.php/philology/article/view/2920. – Дата доступа: 03.02.2026
5. *Sanchez S.* Mi pareja, ¿casualidad o causalidad?: la relación entre el estilo de apego y la elección de la pareja : revisión teórica / C. Санчес // “Psicociencias”: портал психологических наук. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Mi_pareja_casualidad_o_causalidad_Sara_Sanchez.pdf. (дата доступа: 03.02.2026)
6. *Martínez B.* Influencia entre los tipos de apego y las relaciones de pareja: revisión sistemática: [trabajo de fin de grado] / C. Belda Martínez; Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”. Valencia, 2020, 23p.
7. *Ponce Rodríguez J.* El apego emocional en las relaciones de pareja: revisión narrativa / J.Y. Ponce Rodríguez // “Revista Científica de Psicología NUNA YACHAY”. Vol. 6, No. 12, 2024. PP. 70–81. DOI: 10.56124/nuna-yachay. v6i12.006
8. *Hoz Espinosa L. de la*. Influencia del apego adulto en la sexualidad y las relaciones de pareja: [trabajo fin de máster] / L. de la Hoz Espinosa; Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Madrid, 2022, 36p.
9. *Collins N.* Cognitive representations of adult attachment: The structure and function of working models. / In K. Bartholomew D. Perlman (Eds.). “Advances in personal relationships”, Vol. 5: Attachment processes in adulthood. London: Jessica Kingsley, Inc., 1994. PP. 53–90.

REFERENCES

1. *Bowlby J.* Attachment. Moscow: “Gardariki”, XXIX, 2003, 447p.
2. The Psychology of Attachment: Texts / J. Bowlby, M. Ainsworth, T. Benedek; translated from English; compiled and scientifically edited by V.M. Letts. Izhevsk: ERGO, 2005, 352p.

3. *Lee J.* The Colors of Love: An Exploration of the Ways of Loving. Don Mills, Ontario: "New Press", 1976, 165p.
4. *He Xin-Chun & Furmanov I.* Gender differences in the motivation for romantic relationships among Chinese students // "Bulletin of Brest University. Series 3: Philology. Pedagogy. Psychology", (1), 2023. PP. 122–131. Available at: https://journal.brsu.by/index.php/philology/article/view/2920 (accessed February 3, 2026).
5. *Sanchez S.* (n.d.). Mi pareja, ¿casualidad o causalidad?: La relación entre el estilo de apego y la elección de la pareja: Revisión teórica. Psicociencias: Portal de Ciencias Psicológicas. [Electronic resource]. Available at: https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Mi_pareja_casualidad_o_causalidad_Sara_Sanchez.pdf (accessed February 3, 2026).
6. *Belda Martínez C.* Influencia entre los tipos de apego y las relaciones de pareja: Revisión sistemática [Undergraduate thesis]. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", Valencia, 2020, 23p.
7. *Ponce Rodríguez J.* El apego emocional en las relaciones de pareja: Revisión narrative // "Revista Científica de Psicología NUNA YACHAY". V. 6 (12), 2024. PP. 70–81. DOI: 10.56124/nuna-yachay.v6i12.006.
8. *de la Hoz Espinosa L.* Influencia del apego adulto en la sexualidad y las relaciones de pareja: Revisión [Master's thesis]. Universidad Pontificia Comillas, Faculty of Human and Social Sciences, Madrid, 2022, 36p.
9. *Collins N.* Cognitive representations of adult attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), Advances in Personal Relationships. Vol. 5: Attachment Processes in Adulthood London: "Jessica Kingsley Publishers", 1994. PP. 53–90.

MOTIVATION OF LOVE RELATIONSHIPS FOR STUDENTS THROUGH ATTACHMENT STYLES

L.Yakovina
Belarusian State University

ABSTRACT

Love relationships are a complex conglomerate of emotional experiences of love and motivational aspects related to sexual attraction and attachment. In a study conducted on a sample of 300 respondents (belarussian students and adults), the influence of attachment styles (secure, anxious, avoidant, disorganized) on the motivation of love relationships, expressed through love styles (Eros, Ludus, Storge, Pragma, Mania, Agape) and dispositional motives (frustration, striving for closeness, self-support, etc.), was examined. The results showed gender differences: men are inclined to playful (Ludus) and pragmatic (Pragma) love styles, with more pronounced motives of submission and pleasure associated with avoidant attachment style. Women prefer altruistic (Agape) and friendly (Storge) love styles, with intense motives of care and self-importance linked to anxious attachment style. Secure attachment style correlates with motives of intimacy and trust, promoting stable relationships.

Keywords: attachment styles, love styles, relationship motivation, gender differences.

Сборник материалов Международной научно-практической конференции:
«Актуальные вопросы психологии личности: идентичность и адаптация»
17–18 апреля 2026 года

Главный редактор РНИ – *М.Э. Авакян*
Редакторы – *А.С. Есаян, Н.Б. Бадалян*
Компьютерная верстка – *А.С. Бжикян*

Адрес Редакции научных изданий
Российско-Армянского университета:
0051, г. Ереван, ул. Овсепа Эмина, 123
тел./факс: (+374 12) 77-57-75 (внутр.: 392)
e-mail: maria.avakian@rau.am

Editor-in-Chief of the RNI – *M. Avakyan*
Editors – *A. Esayan, N. Badaljan*
Computer layout – *A. Bzhikyan*

Address of the Editorial Board of Scientific
Publications of the Russian-Armenian University:
0051, Yerevan, st. Hovsep Emin, 123
tel./fax: (+374 12) 77-57-75 (ext. 392)
e-mail: maria.avakian@rau.am

ԳՀԽ գլխավոր խմբագիր – *Մ.Է. Ավագյան*
Խմբագիրներ – *Ա.Ս. Եսայան, Ն.Բ. Բադալյան*
Համակարգչային էջադրում – *Ա.Ս. Բժիկյան*

Հայ-ռուսական համալսարանի Գիտական
հրապարակումների խմբագրության հասցե՝
0051, ք. Երևան, փող. Հովսեփ Էմին, 123
հեռ./ֆաքս՝ (+374 12) 77-57-75 (ներքին՝ 392)
էլ.փոստ՝ maria.avakian@rau.am

Заказ № 23
Подписано к печати 24.10.2026г.
Формат 70x100$^{1}/_{16}$. Бумага офсетная № 1.
Объем 21.75 усл. п.л.

Order No. 23
Signed for publication on October 24, 2026
Format 70x100$^{1}/_{16}$. Offset paper No. 1.
Volume 21.75 conv. p.l.

Պատվեր № 23
Ստորագրված է հրապարակման՝ 24.10.2026թ.:
Չևաչափ՝ 70x100$^{1}/_{16}$. Օֆսեթ թուղթ No1.
Ծավալ՝ 21.75 պայմանական տ.թ.