

Научная статья | Original paper

Уровень активности деятельности и показатели общего благополучия у студентов

А.Ю. Плотников ✉, З.Р. Хайрова, Е.Б. Башкин, И.В. Келарева

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Российская Федерация

✉ plotnikov_ayu@pfur.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Изучение показателей общего благополучия и драйверов активности деятельности у студентов приобретает особую актуальность в контексте современных вызовов образовательной среды. Студенчество представляет собой критический этап личностного и профессионального становления, сопровождающийся высокой академической нагрузкой, необходимостью адаптации к социокультурным изменениям, а также формированием жизненных ориентиров и социальных связей. В этих условиях способность к эффективному управлению собственным временем, целями и отношениями, которые являются драйверами активности деятельности, становится ключевым фактором успешной адаптации, психологического комфорта. **Цель.** Изучить показатели общего благополучия у студентов в системе высшего образования и их связь с уровнем активности деятельности. **Гипотеза.** Уровень активности деятельности взаимосвязан с показателями общего благополучия у студентов: с повышением уровня активности благополучие увеличивается. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 297 студентов бакалавриата гуманитарного профиля ($M = 21,1$, $SD = 4,0$, 84% девушек). Показатели общего благополучия оценивались с помощью батареи опросников (Шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера–Ханина, методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга (адаптация Т.И. Балашовой), Шкала субъективного благополучия Н.П. Фетискина и др., методика оценки эмоционального интеллекта Н. Холла), уровень активности деятельности определялся с помощью методики «Драйверы учебной активности студента» Е.Б. Башкина. **Результаты.** Результаты свидетельствуют, что все исследуемые показатели общего благополучия различаются у студентов с разным уровнем активности. **Выводы.** Показано, что способность эффективно управлять целями, временем и отношениями, с одной стороны, способствует снижению личностной тревожности и депрессии, увеличению уровня эмоционального интеллекта, но, с другой стороны, приводит к увеличению ситуативной тревожности и снижению субъективного благополучия.

Ключевые слова: благополучие, драйверы активности деятельности, студенческая молодежь, система высшего образования

Финансирование. Исследование выполнено в рамках Проекта № 051331-2-000 Системы грантовой поддержки научных проектов РУДН.

Для цитирования: Плотников, А.Ю., Хайрова, З.Р., Башкин, Е.Б., Келарева, И.В. (2026). Уровень активности деятельности и показатели общего благополучия у студентов. *Культурно-историческая психология*, 22(2), 75–85. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220208>

Activity level and general well-being indicators among university students

A.Yu. Plotnikov ✉, Z.R. Khayrova, E.B. Bashkin, I.V. Kelareva

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation

✉ plotnikov_ayu@pfur.ru

Abstract

Context and relevance. The study of indicators of general well-being and drivers of activity among students is particularly relevant in the context of modern challenges in the educational environment. Student life is a critical stage of personal and professional development, accompanied by high academic loads, the need to adapt to sociocultural changes, and the formation of life goals and social connections. In this context, the ability to effectively manage one's own time, goals, and relationships, which are the drivers of activity, becomes a key factor in successful adaptation and psychological comfort. **Objective.** To study the indicators of general well-being among students in the higher education system and their relationship with the level of activity. **Hypothesis.** The level of activity is interrelated with indicators of general well-being among students: as activity increases, well-being also increases. **Methods and materials.** The study involved 297 undergraduate students of a humanitarian university ($M = 21,1$, $SD = 4,0$, 84% female). Indicators of general well-being were assessed using a battery of questionnaires (Spielberger-Khanin self-assessment scale of anxiety level, V. Zung's method of differential diagnosis of depressive states (adapted by T.I. Balashova), N.P. Fetiskin's scale of subjective well-being, N. Hall's method for assessing emotional intelligence, etc.), and the level of activity was determined using E.B. Bashkin's "Drivers of student learning activity" method. **Results.** The results showed that all the studied indicators of general well-being differed among students with different levels of activity. **Conclusions.** It has been shown that the ability to effectively manage goals, time, and relationships, on the one hand, contributes to a decrease in personal anxiety and depression, an increase in emotional intelligence, but on the other hand, it leads to an increase in situational anxiety and a decrease in subjective well-being.

Keywords: well-being, activity drivers, student youth, higher education system

Funding. The study was supported by the RUDN University Scientific Projects Grant System, project № 051331-2-000.

For citation: Plotnikov, A.Yu., Khayrova, Z.R., Bashkin, E.B., Kelareva, I.V. (2026). Activity level and general well-being indicators among university students. *Cultural-Historical Psychology*, 22(2), 76–85. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220208>

Введение

Изучение показателей общего благополучия и драйверов активности деятельности у студентов приобретает особую актуальность в контексте современных вызовов образовательной среды. Студенчество представляет собой критический этап личностного и профессионального становления, сопровождающийся высокой академической нагрузкой, необходимостью адаптации к социокультурным изменениям, а также формированием жизненных ориентиров и социальных связей. В этих условиях способность к эффективному управлению собственным временем, целями и отношениями, которые являются драйверами активности деятельности, становится ключевым фактором успешной адаптации, психологического комфорта. В статье приводится эмпирическое исследование различий в тревожности, депрессии, субъективном благополучии и эмоциональном интеллекте у студентов с разным уровнем активности деятельности. Также рассматриваются взаимосвязи между показателями общего благополучия и драйверами

активности деятельности. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что способность эффективно управлять целями, временем и отношениями, с одной стороны, способствует снижению личностной тревожности и депрессии, увеличению уровня эмоционального интеллекта, но с другой стороны, приводит к увеличению ситуативной тревожности и снижению субъективного благополучия.

Общее благополучие

Концепция общего благополучия не имеет единого происхождения, приписываемого конкретному исследователю, скорее она постепенно развивалась в результате теоретических и эмпирических исследований, охватывающих множество дисциплин. Самые ранние философские корни этого понятия можно проследить у Джона Стюарта Милля в XIX веке. Он определял счастье и отсутствие страданий как конечные цели человека, чем заложил прочную основу для дальнейших формулировок благополучия.

Однако он не дал формального определения «общего благополучия» как отдельного психологического конструкта (Jacobs, 1991).

В XX веке Marie Jahoda одной из первых сформулировала многомерную модель позитивного психического здоровья, выделив такие критерии, как самопринятие, рост, интеграция, автономия и освоение окружающей среды. Хотя исследователь и не вводила термин «общее благополучие», ее работа стала фундаментальной основой для более поздних моделей, направленных на охват широкого спектра компонентов благополучия (Jahoda, 1958).

Позднее свою модель психологического благополучия предложила Кэрол Рифф, четко определив компоненты оптимального психологического функционирования индивида: самопринятие, личностный рост, цель в жизни, освоение среды, автономия и позитивные отношения. Модель Рифф, хоть и не затрагивает термина «общее благополучие», тем не менее во многом соответствует его концепции, объединяя когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты позитивного функционирования (Ryff, 1989).

Одновременно с этим Эд Динер ввел понятие субъективного благополучия, которое включает когнитивный (представление о благополучии и удовлетворенности жизнью), эмоциональный (позитивные и негативные аффекты) и поведенческий компоненты. Несмотря на схожесть выделенных им компонентов с моделью Рифф, Динер отличал субъективное благополучие от психологического (Diener, Suh, Lucas, Smith, 1999).

Позднее Мартин Селигман представил модель PERMA в рамках позитивной психологии, включающую пять элементов: позитивные эмоции, вовлеченность, отношения, смысл и достижения, — которые отражают как гедонистические, так и эвдемонические аспекты благополучия (Селигман, 2013). Эта модель частично повторяет и расширяет предыдущие подходы, явно интегрируя жизненные цели и достижения в качестве основных компонентов общего благополучия.

Таким образом, существуют концепции психического здоровья, субъективного благополучия и психологического благополучия, синтез которых представляет собой концепцию общего благополучия. Синтез этих понятий произошел в результате эмпирических исследований, которые показали, что компоненты субъективного и психологического благополучия могут быть объединены в одну модель, имеющую общий фактор более высокого порядка. Адекватность и целесообразность выделения этого фактора общего благополучия для описания разных факторов более низкого порядка была проверена в ряде исследований (Disabato et al., 2016; de Bruin, 2015; Chen et al. 2013). На основе этих данных исследователями из Великобритании была предложена шкала общего благополучия личности, включающая в себя 14 конструктов благополучия: счастье, жизнерадостность, спокойствие, оптимизм, вовлеченность, осознанность, самопринятие, самооценка, компетентность (чувство эффективности в собственной

деятельности), саморазвитие, ощущение смысла и цели в жизни, ощущение важности и ценности собственной деятельности, конгруэнтность, социальные связи (Longo, Coyne, Joseph, 2017).

Хотя концепция общего благополучия практически не затрагивается отечественными исследователями, она согласуется с основными методологическими концепциями отечественной психологии — культурно-исторической теорией Л.С. Выготского и деятельностным подходом А.Н. Леонтьева (Рубцов, Зарецкий, Майданский, 2024). Ключевая связь заключается в том, что благополучие не является врожденным или сугубо индивидуальным состоянием, оно опосредовано культурой и порождается качеством деятельности человека. В контексте культурно-исторической теории благополучие — это возможность использовать культурные инструменты для регуляции своего поведения и эмоций; наличие смыслов, которые задаются культурным контекстом; качество социального взаимодействия в зоне ближайшего развития, через которое человек не только учится, но и получает поддержку, признание, которые могут стать фундаментом общего благополучия (Рубцов, 2016). В контексте деятельностного подхода благополучие — это возможность заниматься смыслообразующей деятельностью, где мотив и цель тесно связаны; конструирование идентичности через деятельность, успех в которой укрепляет самоуважение, самооценку и также становится важным фактором благополучия. Таким образом, теория Л.С. Выготского объясняет культурно-исторические основания и опосредованность различных аспектов благополучия, а деятельностный подход — механизм его реализации через структуру деятельности. Вместе эти подходы формируют социально-деятельностную модель благополучия, полезную как для теоретического осмысления, так и для проектирования интервенций и измерений в разных культурах.

Стоит отметить, что, несмотря на наличие шкалы общего благополучия, до сих пор нет единого мнения о его четком определении, компонентах и принятой всеми структуре. Суммируя изученные подходы и концепции, которые легли в основу изучения общего благополучия, можно сказать, что это сложный и многомерный конструкт, объединяющий как субъективные переживания, так и объективные показатели психологического функционирования и адаптации индивида. Это интегративное состояние, включающее удовлетворенность жизнью, позитивные и негативные аффекты, а также реализацию личностного потенциала, социальную активность и смысло-жизненные ориентиры.

Драйверы активности деятельности

Первым компонентом драйверов активности деятельности является управление временем. Это осознанный и целенаправленный процесс распределения времени между учебными и личными задачами

с целью оптимизации продуктивности и снижения стресса. В студенческом контексте управление временем включает приоритизацию, планирование выполнения заданий и регулирование отвлекающих факторов, что способствует достижению академических и личных целей (Аеоп, 2021). Особенно важным умение управлять собственным временем становится сегодня, в эпоху современных тенденций ускорения информационных потоков и постоянных изменений образовательных условий. Это умение требует целенаправленного формирования и поддержки как на индивидуальном, так и на институциональном уровнях.

Вторым драйвером активности деятельности является управление целями — комплексная деятельность, предполагающая сознательную постановку иерархии целей, их структурирование по приоритетам и временным рамкам, адаптацию и переоценку в процессе учебы и самореализации. Целеполагание рассматривается как динамический процесс, включающий развитие устойчивой мотивации и саморегуляции, в частности самоконтроля и оценки собственных достижений (Locke, Latham, 2006). В контексте студенческой деятельности управление целями становится фундаментальным элементом эффективности, обеспечивающим оптимизацию усилий посредством осознанного планирования, мотивации и контроля.

Третьим компонентом драйверов активности деятельности является управление отношениями. Это динамический процесс, включающий эмоциональное и социальное восприятие себя и других людей, навыки коммуникации, умение работать в коллективе, а также конструктивное разрешение конфликтов и адаптацию к различным социальным контекстам. Навыки управления отношениями у студентов способствуют установлению социальных связей, что может способствовать улучшению учебной мотивации, облегчают усвоение материала и увеличивают вовлеченность в коллективную учебную деятельность. Связь эффективного социального взаимодействия с академической успеваемостью и снижением уровня тревожности подтверждается эмпирическими исследованиями (Jurado, Molego, et al, 2021).

В исследовании используется методика, предложенная Башкиным Е.Б., Чудиной Ю.А. и Шляхтой Д.А (Башкин, Чудина, Шляхта, 2025). В данной методике измеряются все три компонента активности деятельности: управление временем, отношениями и целями. Методика состоит из 28 пунктов: 7 пунктов для шкалы «Управление временем», 12 пунктов для шкалы «Управление отношениями», 9 пунктов для шкалы «Управление целями». В результате психометрического анализа, проведенного на 707 респондентах, исследователи выявили, что методика является валидной и надежной. Она позволяет оценить три основных ключевых драйвера, которые определяют эффективность управления учебной деятельностью: определение приоритетов деятельности через ее цели (управление целями), оптимальное распределение времени (управление временем) и ключевые навыки общения и взаимодействия при реализации деятельности (управление отношениями).

Материалы и методы

Целью данного исследования является изучение показателей общего благополучия у студентов в системе высшего образования и их связь с уровнем активности деятельности.

Процедура. Исследование проводилось в два этапа: на первом этапе были изучены различия в показателях общего благополучия у студентов с разным уровнем активности деятельности; на втором этапе изучалась связь показателей общего благополучия с выраженностью драйверов активности деятельности. Показатели общего благополучия оценивались с помощью батареи опросников (Шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера—Ханина, методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга (адаптация Т.И. Балашовой), Шкала субъективного благополучия Н.П. Фетискина и др., методика оценки эмоционального интеллекта Н. Холла). Уровень активности деятельности определялся с помощью методики «Драйверы учебной активности студента» Е.Б. Башкина. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью программного обеспечения Jamovi. В ходе исследования были использованы следующие методы математической статистики: критерий нормального распределения Шапиро—Уилка, критерий Крускала—Уоллиса (для поиска значимых различий), критерий Дасс—Стил—Кричлоу—Флигнер (для определения попарных различий между группами), коэффициент ранговой корреляции Спирмена (для выявления статистически значимых корреляций).

Гипотеза. Уровень активности деятельности оказывает влияние на показатели общего благополучия у студентов: с повышением уровня активности благополучие увеличивается.

Участники. В исследовании приняли участие 297 студентов бакалавриата гуманитарного профиля ($M = 21,1$, $SD = 4,0$, 84% девушек) 2–3-х курсов 2024/2025 учебного года, обучающихся в ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы». Данных, исключенных из дальнейших расчетов, не было.

Результаты

На предварительном этапе исследования была проведена проверка нормальности распределения полученных эмпирических данных с помощью критерия Шапиро—Уилка. Результаты показали, что данные распределены ненормально, поэтому было принято решение использовать непараметрические методы в дальнейшей работе. Также на данном этапе определено распределение респондентов по уровню активности деятельности. Выявлено, что высокий уровень активности деятельности наблюдается у 79 респондентов, средний — у 99 респондентов, низкий — у 86 респондентов.

Первым этапом исследования является поиск значимых различий в показателях общего благополучия

у студентов с разным уровнем активности деятельности с помощью критерия Краскела–Уоллиса (табл. 1).

Сравнительный анализ показателей студентов с разным уровнем активности деятельности на основе Н-критерия Краскела–Уоллиса показал, что значимые различия существуют по всем переменным теста

ситуативной и личностной тревожности, теста эмоционального интеллекта и шкалам депрессии и субъективного благополучия.

Для более точной интерпретации полученных результатов была проведена проверка попарных различий (табл. 2).

Таблица 1 / Table 1

Средние значения и показатели значимости различий (критерий Краскела–Уоллиса – Н, значимость различий – р) между группами студентов с разным уровнем активности деятельности по показателям общего благополучия (N = 297)

Mean values and significance indicators of differences (Kruskal–Wallis test – H, significance of differences – p) between groups of students with different levels of activity in terms of overall well-being (N = 297)

№ п/п	Шкалы / Scales	Уровни активности деятельности / Activity levels			Показатели различий / Indicators of differences	
		Высокий / High	Средний / Medium	Низкий / Low	H	p
		Среднее / Average	Среднее / Average	Среднее / Average		
1	Ситуативная тревожность / Situational anxiety	42,7	40	41,7	8,556	0,014*
2	Личностная тревожность / Personal anxiety	42,2	45,1	47,6	21,82	<0,001*
3	Шкала депрессии / The Depression Scale	41,1	49,6	59,8	112,571	<0,001*
4	Шкала субъективного благополучия / The scale of subjective well-being	46	60,6	73,6	116,975	<0,001*
5	Эмоциональная осведомленность / Emotional awareness	13,2	10,5	6,78	49,27	<0,001*
6	Управление своими эмоциями / Managing your emotions	7,92	4,08	0,279	43,698	<0,001*
7	Самотивация / Self-motivation	11,8	7,88	3,14	73,135	<0,001*
8	Эмпатия / Empathy	12,8	10,7	6,65	47,585	<0,001*
9	Распознавание эмоций других людей / Recognizing other people's emotions	12,7	10	6,74	44,401	<0,001*
10	Эмоциональный интеллект (общий балл) / Emotional intelligence (total score)	58,4	43,1	23,6	79,671	<0,001*

Примечание: «*» – отмечены значимые различия с уровнем значимости не более 0,05.

Note: «*» – significant differences were noted with a significance level of no more than 0.05.

Таблица 2 / Table 2

Показатели попарных различий (критерий Двасс–Стил–Кричлоу–Флигнер – W, уровень его значимости – р) между группами студентов с разным уровнем активности деятельности по показателям общего благополучия (N = 297)

Indicators of pairwise differences (Dwass–Stiel–Krichlow–Fligner test – W, its significance level – p) between groups of students with different levels of activity in terms of overall well-being (N = 297)

№ п/п	Шкалы / Scales	Попарные сравнения в группах с разным уровнем активности деятельности / Pairwise comparisons in groups with different levels of activity					
		Высокий–Низкий / High–Low		Высокий–Средний / High–Medium		Низкий–Средний / Low–Medium	
		W	p	W	p	W	p
1	Ситуативная тревожность / Situational anxiety	–2,07	0,309	–4,27	0,007*	–1,78	0,421
2	Личностная тревожность / Personal anxiety	6,36	<0,001*	3,98	0,014*	–3,32	0,049*
3	Шкала депрессии / The Depression Scale	13,42	<0,001*	8,62	<0,001*	–9,71	<0,001*
4	Шкала субъективного благополучия / The scale of subjective well-being	13,86	<0,001*	9,62	<0,001*	–8,83	<0,001*
5	Эмоциональная осведомленность / Emotional awareness	–9,77	<0,001*	–4,86	0,002*	5,7	<0,001*
6	Управление своими эмоциями / Managing your emotions	–8,87	<0,001*	–5,64	<0,001*	4,93	0,001*
7	Самотивация / Self-motivation	–11,14	<0,001*	–7	<0,001*	7,25	<0,001*

№ п/п	Шкалы / Scales	Попарные сравнения в группах с разным уровнем активности деятельности / Pairwise comparisons in groups with different levels of activity					
		Высокий–Низкий / High–Low		Высокий–Средний / High–Medium		Низкий–Средний / Low–Medium	
		W	p	W	p	W	p
8	Эмпатия / Empathy	-9,21	<0,001*	-4,1	0,010*	6,63	<0,001*
9	Распознавание эмоций других людей / Recognizing other people's emotions	-9,16	<0,001*	-5,11	<0,001*	5,17	<0,001*
10	Эмоциональный интеллект (общий балл) / Emotional intelligence (total score)	-11,58	<0,001*	-6,81	<0,001*	8,06	<0,001*

Примечание: «*» – отмечены значимые различия с уровнем значимости не более 0,05.
 Note: «*» – significant differences were noted with a significance level of no more than 0.05.

Анализ попарных различий показал, что все изучаемые показатели общего благополучия различаются у студентов с высоким и средним уровнем активности деятельности.

Следующим этапом исследования является корреляционный анализ методом Спирмена для выявления значимых корреляционных связей между показателями общего благополучия и драйверами активности деятельности по всей выборке (табл. 3).

В ходе исследования были выявлены множественные корреляционные связи между драйверами активности деятельности и показателями общего благополучия.

Обсуждение результатов

Анализ значимых различий показал, что все исследуемые показатели общего благополучия различаются у студентов с разным уровнем активности деятельности.

Так, были выявлены различия в ситуативной тревожности у студентов с высоким и средним уровнем активности деятельности. У студентов с высоким уровнем данный показатель оказался выше. Можно предположить, что студенты с высоким уровнем активности деятельности зачастую более вовлечены в академическую, социальную и внеучебную деятельность, что повышает нагрузку и способствует увеличению уровня ответственности, который они ощущают. Амбициозность и ориентация на достижение высоких результатов могут порождать внутреннее напряжение и тревожность как реакцию на значимые стрессовые ситуации (экзамены, курсовые работы) и ожидания, связанные с результатами. Согласно исследованию Gao и др., такая ситуативная тревожность у студентов мобилизует ресурсы и выступает адаптивным механизмом поддержания фокуса и продуктивности (Gao et al., 2011). Anwar и др. также указывает на то, что включенность в разнообразные задачи требует выполнения многочисленных ролей и быстрой сме-

Таблица 3 / Table 3

Коэффициенты корреляции между показателями по тесту «Драйверы активности деятельности» и показателями общего благополучия (N = 297)

Correlation coefficients between the Drivers of Activity Test scores and overall well-being scores (N = 297)

№ п/п	Шкалы / Scales	Управление временем / Time management	Управление отношениями / Relationship management	Управление целями / Goal management
1	Ситуативная тревожность / Situational anxiety	0,113	0,157**	0,136*
2	Личностная тревожность / Personal anxiety	-0,268***	-0,154**	-0,219***
3	Шкала депрессии / The Depression Scale	-0,638***	-0,508***	-0,593***
4	Шкала субъективного благополучия / The scale of subjective well-being	-0,687***	-0,525***	-0,593***
5	Эмоциональная осведомленность / Emotional awareness	0,403***	0,402***	0,405***
6	Управление своими эмоциями / Managing your emotions	0,378***	0,321***	0,440***
7	Самомотивация / Self-motivation	0,417***	0,442***	0,503***
8.	Эмпатия / Empathy	0,337***	0,412***	0,350***
9	Распознавание эмоций других людей / Recognizing other people's emotions	0,334***	0,450***	0,413***
10	Эмоциональный интеллект (общий балл) / Emotional intelligence (total score)	0,472***	0,494***	0,527***

Примечание: «*» – p < 0,05; «**» – p < 0,01; «***» – p < 0,001.
 Note: «*» – p < 0,05; «**» – p < 0,01; «***» – p < 0,001.

ны контекста, что усиливает стрессогенность среды и увеличивает вероятность проявления тревожных реакций (Anwar et al., 2021). Кроме того, студентам с высоким уровнем активности деятельности может быть свойственен перфекционизм, который формирует внутренние требования не допускать ошибок и соответствовать внешним ожиданиям, что повышает переживание тревоги перед ответственной ситуацией. В таком случае высокий уровень ситуативной тревожности может отражать субъективные установки студента на саморегуляцию и контроль (Larigani et al., 2010). Склонность к строгому контролю и структурированию жизни снижает толерантность к неопределенности, которая в академических условиях проявляется регулярно. В результате ситуация неопределенности становится стрессором, вызывающим сильную ситуативную тревогу. Противопоставление контроля и неопределенности — один из фундаментальных факторов тревожности, особенно у лиц с высоким уровнем саморегуляции (Nahm, Chun, 2020).

Показатель личностной тревожности значительно различается во всех трех группах, причем наиболее высокие показатели отмечаются у студентов с низким уровнем активности деятельности. То же верно и для уровня депрессии и субъективного благополучия. Можно заметить, что данные результаты являются достаточно противоречивыми, так как студенты с наибольшим уровнем депрессии имеют самый высокий уровень субъективного благополучия. Такие, на первый взгляд парадоксальные, результаты могут быть объяснены тем, что субъективное благополучие рассматривается через призму двух компонентов: когнитивного и аффективного. Депрессивные состояния характеризуются снижением позитивного аффективного фона и нарастанием негативного, однако когнитивный компонент (оценка собственной жизни и ее смыслов) может оставаться сравнительно высоким, особенно если человек рационализирует или культивирует положительные аспекты своего опыта, несмотря на эмоциональные трудности (Vos et al., 2016). Кроме того, компенсаторные когнитивные стратегии, такие как переосмысление ситуации, акцент на социальных успехах, значимых целях или поддерживающих отношениях, могут способствовать сохранению субъективного благополучия, несмотря на симптомы депрессии (Lin, 2022).

Различия в рассматриваемых показателях у студентов с разным уровнем активности деятельности могут быть объяснены следующими причинами. Низкий уровень управления временем, отношениями и целями, которые относятся к общему уровню активности деятельности, указывает на недостаточно развитые навыки саморегуляции, отвечающие за планирование, контроль поведения и эмоциональные реакции. Исследования показывают, что именно слабая саморегуляция ведет к прокрастинации и руминации, создает хронический стресс и способствует формированию тревожных и депрессивных симптомов (Shao et al., 2020). Проблемы с тайм-менеджментом вызывают постоянное ощущение перегруженности

и неуспеваемости, что провоцирует ситуативную тревожность, которая позже трансформируется в личностную через постоянный стресс и снижение самооценки (Kulsoom, Afsar, 2015). Дефицит навыков управления отношениями может увеличивать риск социальной изоляции, возникновения конфликтов и эмоциональной неустойчивости, что подтверждается сильной корреляцией недостаточной социальной поддержки с симптомами тревоги и депрессии, выявленной Shao и др (Shao et al., 2020). Отсутствие устойчивых жизненных целей и слабое целеполагание создают экзистенциальную неопределенность, усиливают апатию и чувство внутреннего хаоса, что связано с более высоким уровнем депрессивных симптомов (Lin, 2022).

Более высокие показатели по уровню субъективного благополучия у студентов с высоким уровнем активности деятельности могут быть связаны с тем, что у таких студентов зачастую снижаются ожидания от себя и мира, что ведет к уменьшению когнитивных конфликтов и переживаний, создавая эффект относительной эмоциональной легкости и комфорта — «эффект заниженных притязаний». Такой подход снижает риск возникновения ощущения несоответствия между желаемым и фактическим состоянием, что повышает удовлетворенность текущим положением дел (Mahmod et al., 2012). Отсутствие навыков целеполагания и планирования у студентов с низким уровнем активности деятельности может способствовать увеличению аффективного компонента субъективного благополучия, так как такие студенты фокусируются на положительных эмоциях и удовольствиях настоящего. Они испытывают больше позитивных переживаний «здесь и сейчас», даже если когнитивный компонент является низким или нейтральным. Такая диссоциация между аффективным и когнитивным компонентами субъективного благополучия подтверждена психологическими теориями и эмпирическими данными (Lin, 2022).

Полученные результаты, согласно которым существуют значимые различия по всем шкалам эмоционального интеллекта у студентов с разным уровнем активности деятельности, указывают на то, что драйверы активности деятельности (управлением временем, целями и отношениями) связаны со способностью гибко контролировать внутренние эмоциональные процессы и эффективно взаимодействовать с окружающими. Наиболее высокие результаты по всем шкалам эмоционального интеллекта наблюдаются у студентов с высоким уровнем активности деятельности.

Эффективное управление временем и целями требует развитых навыков саморегуляции, которые тесно связаны с эмоциональной осведомленностью и способностью регулировать собственные эмоции. Студенты, планирующие и контролируемые свое поведение, тем самым тренируют метапознавательные процессы и осознанность, что способствует повышению эмоциональной компетентности и более конструктивному управлению эмоциональными состояниями (Palmer et al., 2001; Zee, Thijs, Schakel,

2002). Так, самоконтроль, необходимый для распределения ресурсов времени, параллельно тренирует управление эмоциональными импульсами, позволяя сохранить эмоциональное равновесие и продуктивность в сложных ситуациях.

Самотивация является неотъемлемой частью целеполагания и выполнения задач. Этот компонент эмоционального интеллекта активируется и укрепляется через саморегуляцию и позитивное эмоциональное подкрепление. Внутренняя мотивация формируется с помощью умения осознавать и направлять эмоции в конструктивном направлении, что напрямую связано с успехом в реализации поставленных целей и устойчивостью при столкновении с трудностями (Patil et al., 2023).

Студенты с высоким уровнем управления отношениями способны распознавать чужие эмоции и сочувствовать окружающим, что облегчает установление и поддержание социальных контактов. Это, в свою очередь, способствует успешному регулированию межличностных взаимодействий и разрешению конфликтов. Навыки управления отношениями, основанные на эмпатии и социальных компетенциях, создают благоприятную среду для личностного роста и снижают эмоциональное напряжение (Rahman et al., 2024).

Результаты корреляционного анализа позволили выявить множественные корреляционные связи между показателями общего благополучия и драйверами активности деятельности, которые подтверждают и дополнительно подчеркивают закономерности, которые были обнаружены в ходе анализа значимых различий у студентов с разным уровнем активности деятельности.

Эмоциональный интеллект находится в тесной взаимосвязи с тайм-менеджментом, целеполаганием, умением выстраивать отношения внутри коллектива. Так, Zhang и Wang выявили, что высокий уровень эмоционального интеллекта у сотрудников способствует повышению их эффективности, в том числе через развитие навыков тайм-менеджмента (сотрудники с высоким эмоциональным интеллектом лучше справляются с временными ограничениями и меньше склонны к прокрастинации) (Zhang, Wang, 2012). Результаты исследования показали, что высокий эмоциональный интеллект у руководителей способствует командной сплоченности и эффективности (Zhang, Hao, 2022). Эмоциональный интеллект также способствует развитию навыков конфликт-менеджмента и социальной адаптации (Soriano-Vazquez, Castro, Morales-Garcia, 2023).

Исходя из полученных результатов, можно также сказать, что высокий уровень навыков управления временем, целями и отношениями способствует снижению уровня личностной тревожности и эмоциональной депрессии. Эффективное управление временем обеспечивает структурирование повседневной деятельности, расстановку приоритетов и соблюдение сроков, что способствует снижению чувства хаоса, перегруженности и неопределенности — ключевых эмоциональных триггеров тревожных и депрессивных состояний. Постановка жизнен-

ных целей обеспечивает смысловую ориентацию и перспективу, что критично для предотвращения прокрастинации, апатии и депрессии.

Полученные результаты также показывают, что высокий уровень навыков управления целями и отношениями приводит к увеличению уровня ситуативной тревожности. Кроме того, все драйверы отрицательно связаны с уровнем субъективного благополучия. Это может быть связано с повышенной личной ответственностью и требованиями к самому себе. Люди с высоко развитыми навыками саморегуляции, как правило, стремятся к максимальному качеству выполнения задач, что сопровождается перфекционизмом и страхом неудачи. Именно эти факторы формируют уязвимость к ситуативной тревожности в ситуациях оценки, выступления, экзаменов или получения обратной связи. Если эта оценка оказывается негативной либо результаты не оправдывают ожиданий, снижается уровень субъективного благополучия (Cox, Chen, 2015). Умение создавать зрелые и продуктивные отношения может приводить к усиленному восприятию потенциальных социальных угроз. У таких людей может происходить аффективное слияние, когда эмоциональное состояние окружающих переживается как свое собственное, что может вызывать ситуативную тревожность и негативно сказываться на аффективном компоненте субъективного благополучия (Russel, 2010).

Заключение

В ходе проведенного эмпирического исследования было выявлено, что драйверы активности деятельности находятся в тесной взаимосвязи с показателями ситуативной и личностной тревожностью, депрессией, уровнем субъективного благополучия, эмоциональным интеллектом.

Анализ значимых различий в изучаемых показателях у студентов с разным уровнем активности деятельности показал, что с увеличением этого уровня улучшается эмоциональный интеллект, снижаются личностная тревожность и депрессия. Однако возникает риск увеличения ситуативной тревожности и снижения уровня субъективного благополучия. Эти результаты указывают на то, что концентрация только на улучшении компетенций управления целями, отношениями и временем, хотя и положительно сказывается на эмоциональном интеллекте, тревожности и депрессии, однако не может быть залогом высокого общего благополучия. Чрезмерное стремление к самоконтролю и управлению собственной жизнью может приводить к перфекционизму, который неизбежно будет способствовать увеличению ситуативной тревожности, которая, в свою очередь, может снижать как когнитивный, так и аффективный компоненты субъективного благополучия.

Ограничения. Ограничениями данного исследования являются небольшая численность

студентов с разным уровнем активности деятельности, недостаточный инструментарий для более комплексного изучения общего благополучия. В качестве направления дальнейших исследований можно предложить изучение других компонентов общего благополучия в контексте уровня активности деятельности.

Список источников / References

1. Башкин Е.Б., Чудина Ю.А., Шляхта Д.А. (2025). Опросник «Драйверы учебной активности студента»: результаты психометрического анализа. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 22(1), 25–53. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-1-25-53>
2. Рубцов, В.В., Зарецкий, В.К., Майданский, А.Д. (2024). Сто лет развития культурно-исторической психологии: вехи и направления. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 5–11. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200301>
3. Рубцов, В.В. (2016). Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120301>
4. Селигман, М. (2013). *Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия*. М.: Манн, Иванов и Фербер.
5. Aeon, B., Faber, A., Panaccio, A. (2021). Does time management work? A meta-analysis. *PLoS ONE*, 16(1). Article: e0245066. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245066>
6. Anwar, N., Alshammary, F., Siddiqui, A., Alenzi, R., Alshammari, B., Alam, M. (2021). Level of anxiety and depression among undergraduate dental students of University of Hail, Saudi Arabia. *Work*, 70(3), 853–859. <https://doi.org/10.3233/WOR-213605>
7. Bos, E., Snippe, E., Jonge, P., Jeronimus, B.F. (2016). Preserving Subjective Wellbeing in the Face of Psychopathology: Buffering Effects of Personal Strengths and Resources. *PLoS ONE*, 11(3). Article: e0150867 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150867>
8. Chen, F.F., Jing, Y., Hayes, A., Lee, J.M. (2013). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1033–1068. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9367-x>

Limitations. The limitations of this study include the small number of students with different levels of activity, as well as the lack of tools for a more comprehensive study of overall well-being. As a direction for further research, it is possible to explore other components of overall well-being in the context of activity levels.

9. Cox, S.L., Chen, J. (2015). Perfectionism: A contributor to social anxiety and its cognitive processes. *Australian Journal of Psychology*, 67(4), 231–240. <https://doi.org/10.1111/AJPY.12079>
10. de Bruin, G.P., du Plessis, G.A. (2015). Bifactor analysis of the mental health continuum-short form (MHC-SF). *Psychological Reports*, 116(2) 438–446. <https://doi.org/10.2466/03.02.PR0.116k20w6>
11. Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. (1999). Subjective Well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
12. Disabato, D.J., Goodman, F.R., Kashdan, T.B., Short, J.L., Jarden, A. (2016). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 471–482. <https://doi.org/10.1037/pas0000209>
13. Gao, Z., Hannon, J.C., Newton, M., Huang, C. (2011). Effects of Curricular Activity on Students' Situational Motivation and Physical Activity Levels. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 536–544. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599786>
14. Jacobs, S. (1991). John Stuart Mill on Induction and Hypotheses. *Journal of the History of Philosophy*, 29(1), 69–83. <https://doi.org/10.1353/hph.1991.0008>
15. Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
16. Jurado, M.M., Perez-Fuentes, M., Martos, A.M., Barragan, A.M., Simon, M.M., Gazquez, J.L. (2021). Emotional intelligence as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students. *PLoS ONE*, 16(6). Article: e0253552. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253552>
17. Kulsoom, B., Afsar, N. (2015). Stress, anxiety, and depression among medical students in a multiethnic setting. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 1713–1722. <https://doi.org/10.2147/NDT.S83577>
18. Larijani, T.T., Aghajani, M., Baheiraei, A., Neiestanak, N.S. (2010) Relation of assertiveness and anxiety among Iranian University students. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 17(10), 893–899. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2010.01607.x>
19. Lin, Z. (2022). Emotion Regulation Strategies and Sense of Life Meaning: The Chain-Mediating Role of Gratitude and Subjective Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13. Article: 810591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810591>
20. Locke, E.A., Latham, G.P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265–268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>
21. Longo, Y., Coyne, I., Joseph, S. (2017). The scales of general well-being (SGWB). *Personality and Individual Differences*, 109, 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.005>
22. Mahmoud, J.S., Staten, R., Hall, L.A., Lennie, T.A. (2012). The Relationship among Young Adult College Students' Depression, Anxiety, Stress, Demographics, Life Satisfaction,

- and Coping Styles. *Issues in Mental Health Nursing*, 33, 149–156. <https://doi.org/10.3109/01612840.2011.632708>
23. Nahm, S., Chun, M. (2021). Stressors Predicting Depression, Anxiety, and Stress in Korean Veterinary Students. *Journal of veterinary medical education*, 48(4), 470–476. <https://doi.org/10.3138/jvme-2019-0031>
24. Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5–10. <https://doi.org/10.1108/01437730110380174>
25. Patil, S.R., Patil, A.S., Patil A.R. Effectiveness of Emotional Intelligence among Postgraduate Management and Engineering Students. *Journal of Engineering Education Transformations*, 31(1), 181–188. <https://doi.org/10.16920/jeet/2023/v37i1/23143>
26. Rahman, H.M., Bin, M.A., Yusof, M.F., Islam, A.M., Afrin, S. (2024). Influence of teachers' emotional intelligence on students' motivation for academic learning: an empirical study on university students of Bangladesh. *Cogent Education*, 11(1). Article: 2327752. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327752>
27. Russell, J.J., Moskowitz, D.S., Zuroff, D.C., Bleau, P., Pinard, G., Young, S.N. (2021). Anxiety, emotional security and the interpersonal behavior of individuals with social anxiety disorder. *Psychological Medicine*, 41(3), 545–554. <https://doi.org/10.1017/S0033291710000863>
28. Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6) 1069–1081. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.6.1069>
29. Shao, R., He, P., Ling, B., Tan, L., Xu, L., Hou, Y., Kong, L., Yang, Y. (2020). Prevalence of depression and anxiety and correlations between depression, anxiety, family functioning, social support and coping styles among Chinese medical students. *BMC Psychology*, 8(1). Article: 38. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00402-8>
30. Soriano-Vazquez, I., Cajachagua, M.C., Morales-Garcia, W.C. (2023). Emotional intelligence as a predictor of jobsatisfaction: the mediating role of conflict management in nurses. *Frontiers in Public Health*, 11. Article: 1249020. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1249020>
31. Zee, L., Thijs, M., Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103–125. <https://doi.org/10.1002/per.434>
32. Zhang, H., Wang, H. (2012). A Meta-Analysis of the Relationship Between Individual Emotional Intelligence and Workplace Performance. *Acta Psychologica Sinica*, 43(2), 188–202. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2011.00188>
33. Zhang, Q., Hao, S. (2022). Construction Project Manager's Emotional Intelligence and Team Effectiveness: The Mediating Role of Team Cohesion and the Moderating Effect of Time. *Frontiers in Psychology*, 13. Article: 845791. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.845791>

Информация об авторах

Александр Юрьевич Плотников, кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9809-6084>, e-mail: plotnikov_ayu@pfur.ru

Зульфия Рафиковна Хайрова, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5367-2156>, e-mail: khayrova_zr@pfur.ru

Евгений Брониславович Башкин, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4118-813X>, e-mail: bashkin_eb@pfur.ru

Ирина Владимировна Келарева, учебный мастер кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация, e-mail: kelareva_iv@pfur.com

Information about the authors

Alexander Yu. Plotnikov, Candidate of Sciences (Psychology), Assistant of the Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9809-6084>, e-mail: plotnikov_ayu@pfur.ru

Zulfiya R. Khayrova, Candidate of Sciences (Psychology), Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5367-2156>, e-mail: khayrova_zr@pfur.ru

Evgeny B. Bashkin, Candidate of Sciences (Psychology), Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4118-813X>, e-mail: bashkin_eb@pfur.ru

Irina V. Kelareva, Academic Master of the Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, e-mail: kelareva_iv@pfur.com

Вклад авторов

Плотников А.Ю. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Хайрова З.Р. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Башкин Е.Б. — идеи исследования; написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Келарева И.В. — аннотирование, написание и оформление рукописи; контроль за проведением исследования.
Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Alexander Yu. Plotnikov — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

Zulfiya R. Khairova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Evgeny B. Bashkin — ideas; writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Irina V. Kelareva — annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Информированное согласие

Все респонденты, участвовавшие в исследовании, дали письменное информированное согласие.

Informed consent

All respondents who participated in the study gave written informed consent.

Поступила в редакцию 20.08.2025

Поступила после рецензирования 15.05.2026

Принята к публикации 01.06.2026

Опубликована 30.06.2026

Received 2025.08.20

Revised 2026.05.15

Accepted 2026.06.01

Published 2026.06.30