

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й   ж у р н а л

**Психолого-педагогические  
исследования**

**Psychological-Educational  
Studies**

e l e c t r o n i c   j o u r n a l

**2024. Том 16. № 2**  
**2024. Vol. 16, no. 2**

## Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал  
«Психолого-педагогические исследования»

### Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор  
Марголис А.А. (Россия) – первый заместитель главного редактора  
Шведовская А.А. (Россия) – заместитель главного редактора

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Бурлакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

### Переводчик

Макушин А.Ю.

### Редактор и корректор

Буторина А.А.

### УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

### Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.  
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru)

Сайт: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru](https://psyjournals.ru/psyedu_ru)

### Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2024

## Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal  
“Psychological-Educational Studies”

### Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – editor-in-chief  
Margolis A.A. (Russia) – first deputy editor-in-chief  
Shvedovskaya A.A. (Russia) – deputy editor-in-chief

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Rossiya), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

### Translator

Makushin A.Yu.

### Editor and proofreader

Butorina A.A.

### FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

### Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051  
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru)

Web: [https://psyjournals.ru/en/psyedu\\_ej](https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej)

### Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

EI FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2024



## Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

2024. Том 16. № 2.

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ</b>	
<b>Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В., Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко Ю.С.</b> Ресурсы психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде: обзор теоретических и эмпирических исследований	3-29
<b>Герасимова Т.В.</b> Формирование характеристик самоактуализирующейся личности у студентов медицинского вуза	30-42
<b>МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Едалов Д.О.</b> Сравнение условий организации совместной деятельности в очном и цифровом пространстве	43-59
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ</b>	
<b>Митихин В.Г.</b> Психометрия латентных характеристик: инструменты, проблемы обработки ранговой информации	60-76
<b>Головей Л.А., Галашева О.С.</b> Опросник повседневных стрессоров для подростков	77-97
<b>Меркулова О.П.</b> Опросник академической компетентности студентов	98-115
<b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Савченко Н.Л., Емелин Г.Д.</b> Личностные предикторы педагогической оценки способностей у студентов-актеров	116-127

# Contents of the e-journal “Psychological-Educational Studies”

Vol. 16, #2-2024

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
<b>DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V., Pezhemskaya J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.</b>	
Resources for Psychological Safety of Students in an Unstable Sociocultural Environment: a Review of Theoretical and Empirical Research	3-29
<b>Gerasimova T.V.</b>	
Formation of Characteristics of a Self-Actualizing Personality among Medical Students	30-42
<b>METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF EDUCATION</b>	
<b>Edalov D.O.</b>	
Comparison of Conditions for Organizing Joint Activities in Face-to-Face and Digital Spaces	43-59
<b>PSYCHOLOGICAL TOOLS</b>	
<b>Mitikhin V.G.</b>	
Psychometry of Latent Characteristics: Tools, Problems of Rank Information Processing, Solutions	60-76
<b>Golovey L.A., Galasheva O.S.</b>	
Daily Stressors Questionnaire for Adolescents	77-97
<b>Merkulova O.P.</b>	
Student Academic Competence Questionnaire	98-115
<b>EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Savchenko N.L., Emelin G.D.</b>	
Personal Predictors of Pedagogical Assessment of Ability in Student Actors	116-127

## Ресурсы психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде: обзор теоретических и эмпирических исследований

### ***Баева И.А.***

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: [irinabaeva@mail.ru](mailto:irinabaeva@mail.ru)

### ***Лактионова Е.Б.***

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>, e-mail: [lena\\_laktionova@mail.ru](mailto:lena_laktionova@mail.ru)

### ***Кондакова И.В.***

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6320-5757>, e-mail: [kondakovaiv@herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@herzen.spb.ru)

### ***Пежемская Ю.С.***

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: [pjshome@mail.ru](mailto:pjshome@mail.ru)

### ***Соколова М.-Е.-Л.С.***

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7537-4005>, e-mail: [msokolova@herzen.spb.ru](mailto:msokolova@herzen.spb.ru)

### ***Савенко Ю.С.***

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3880-6223>, e-mail: [juliasaveenko@gmail.com](mailto:juliasaveenko@gmail.com)

В современном мире происходят глобальные социальные трансформации, влияющие на человека. Это влияние может негативно сказываться на представителях подрастающего поколения – студенческой молодежи, не обладающей личностной и социальной зрелостью, находящейся в процессе профессионального становления. Проблема исследования заключается в выявлении ресурсов психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде. В статье представлен обзор научных работ с 2019 по 2023 годы с использованием электронных библиографических баз данных РИНЦ и Scopus. Было проанализировано более 70 научных статей с результатами теоретических и эмпирических исследований проблемы ресурсов

*Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.*

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

*Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.*  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

психологической безопасности человека в напряженной социокультурной среде. В проанализированных исследованиях респондентами были жители, проживающие на территориях с особыми условиями, в ситуации военных конфликтов; молодежь, обучающаяся в условиях напряженной социокультурной среды. На основании результатов систематического обзора предложена теоретическая модель, включающая внешние и внутренние ресурсы психологической безопасности студенческой молодежи в напряженной социокультурной среде. В качестве ключевых внешних ресурсов определены особенности социализации студентов и ресурсы образовательной среды. В качестве внутренних – когнитивная регуляция эмоций, конструктивные защитные механизмы, просоциальные ценности и социальный интеллект, выступающие как основные ресурсы для преодоления психотравмирующего опыта, влияния на субъективное благополучие и обеспечения психологической безопасности студентов. Предложенная теоретическая модель может служить основой для разработки программ психологического сопровождения студентов. Перспективы исследования могут быть представлены в контексте эмпирической верификации теоретической модели.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность; студенты; трудная жизненная ситуация; особые условия проживания; территории военного конфликта; экстремальные условия деятельности; психолого-педагогическое сопровождение; ресурсы; психологическая устойчивость; систематический обзор литературы.

**Финансирование.** Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Ресурсы психологической безопасности студентов, обучающихся на недавно принятых в состав РФ территориях» (проект № VRFY-2024-0006).

**Для цитаты:** *Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В., Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко Ю.С.* Ресурсы психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде: обзор теоретических и эмпирических исследований [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 2. С. 3–29. DOI:10.17759/psyedu.2024160201

*Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.*

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

*Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.*  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

## **Resources for Psychological Safety of Students in an Unstable Sociocultural Environment: a Review of Theoretical and Empirical Research**

***Irina A. Baeva***

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: [irinabaeva@mail.ru](mailto:irinabaeva@mail.ru)

***Elena B. Laktionova***

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>, e-mail: [lena\\_laktionova@mail.ru](mailto:lena_laktionova@mail.ru)

***Irina V. Kondakova***

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6320-5757>, e-mail: [kondakovaiv@ Herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@ Herzen.spb.ru)

***Julia S. Pezhemskaia***

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: [pjshome@mail.ru](mailto:pjshome@mail.ru)

***Milen-Eva-Lilit S. Sokolova***

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7537-4005>, e-mail: [msokolova@ Herzen.spb.ru](mailto:msokolova@ Herzen.spb.ru)

***Yulia S. Savenko***

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3880-6223>, e-mail: [juliasaveenko@gmail.com](mailto:juliasaveenko@gmail.com)

Global social transformations affected people are taking place in the modern world. This influence can negatively affect representatives of the younger generation – students who do not have personal and social maturity and are in the process of professional development. The problem of the study is to identify the resources for psychological safety of students in a tense sociocultural environment. The article presents a review of scientific works from 2019 to 2023 using the electronic bibliographic databases RSCI and Scopus. More than 70 scientific articles with the results of theoretical and empirical studies of the problem of human psychological safety resources in a tense sociocultural environment were analyzed. The studies involved civilians living in territories with special conditions, including territories of military conflicts: teenagers, adults, students. Based on the results of a systematic review, a theoretical model is proposed. It includes external and internal resources for the psychological safety of students in a tense sociocultural environment. The features of students' socialization and the resources of the educational environment are identified as key external resources. Internal ones include cognitive regulation of

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

emotions, constructive defense mechanisms, prosocial values and social intelligence, which act as the main resources for overcoming traumatic experiences, influencing subjective well-being and ensuring the psychological safety of students. The proposed theoretical model can serve as the basis for the development of psychological support programs for students. Research prospects can be presented in the context of empirical verification of the theoretical model.

**Keywords:** psychological safety; students; difficult life situation; special living conditions; territories of military conflict; extreme operating conditions; psychological and pedagogical support; resources; psychological stability; systematic literature review.

**Funding.** This study was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state-commissioned assignment “Resources for psychological safety of students from territories recently admitted to the Russian Federation” (project No. VRFY-2024-0006).

**For citation:** Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V., Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S. Resources for Psychological Safety of Students in an Unstable Sociocultural Environment: a Review of Theoretical and Empirical Research . *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 2, pp. 3–29. DOI:10.17759/psyedu.2024160201 (In Russ.).

### Постановка проблемы

В современных социальных условиях вопросы, связанные с безопасностью человека, имеют безусловную актуальность. Важным компонентом безопасности является психологическая безопасность, нарушение которой сказывается на благополучии и здоровье человека. К одной из наиболее чувствительных к нарушению психологической безопасности социальных групп относится молодежь, поскольку ее ресурсы сопротивляемости находятся в процессе становления. Исследователи указывают на высокую уязвимость и психологическую травматизацию молодежи в современных реалиях [36].

За последние годы студентам пришлось столкнуться со множеством факторов социальной среды, оказывающих на них непосредственное и опосредованное негативное влияние: экономические кризисы, эпидемия COVID-19, переход на дистанционное обучение и другие [1; 5; 8; 52]. Социальную среду, содержащую психотравмирующие факторы, оказывающие негативное воздействие на психическое здоровье человека и его эффективное функционирование, и предъявляющую особые требования к ресурсам совладания с ней, принято называть напряженной социокультурной средой. Близкими понятиями, конкретизирующими данное определение в отдельных исследованиях, являются «территория с особыми условиями проживания, в том числе и военного конфликта», «функционирование в условиях трудной жизненной ситуации», «экстремальная ситуация» и ряд других.

В условиях геополитической напряженности к числу психотравмирующих факторов следует отнести нахождение на территориях с особыми условиями проживания. Малоисследованным фактором, влияющим на состояние психологической безопасности,



*Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.*

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

*Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.*  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

является проживание людей на вновь принятых в состав Российской Федерации территориях. Наиболее остро это воздействие может сказываться на студенческой молодежи – представителях подрастающего поколения, находящихся в начале профессионального становления и решения важных жизненных задач, еще не в полной мере обладающих личностной и социальной зрелостью. В исследованиях И.А. Баевой и др. выявлено, что отсутствие безопасности проживания на территориях с особыми условиями детерминировано одновременным, непрекращающимся и постоянным воздействием комплекса разнонаправленных факторов, угрожающих жизни и здоровью человека, а также ограничивающих качество жизни практически по всем показателям. Эта особая ситуация является вызовом, который в психологическом контексте можно рассматривать как возможность «проверки навыков или ресурсов» [38]. Вместе с тем ряд исследователей рассматривает трудные жизненные ситуации в контексте позитивного влияния на развитие личности, поскольку растущее в таких ситуациях психическое напряжение является необходимым условием для личностного развития (В.А. Ананьев, Ф.Е. Василюк, М. Мид, Г. Селье и др.).

Внешние ограничения, обусловленные особыми условиями проживания, мы рассматриваем как вызов личностным ресурсам молодых людей, находящихся в напряженной социокультурной среде – обстановке, в которой существует высокий уровень конфликтов, напряженности и нестабильности на общественном и культурном уровнях. В напряженной социокультурной среде студенты сталкиваются с повышенным уровнем стресса, тревоги и неуверенности в будущем, что в свою очередь создает особую социальную ситуацию развития с рядом характеристик: актуализация проблемы планирования жизненных целей, ограничения образовательных возможностей, ограничение социальной поддержки и социальных контактов и т.п. Такие условия оказывают влияние на психологическое благополучие и эмоциональное состояние студентов, вызывая чувство беспокойства и беспомощности [4; 23]. Коррекция, уменьшение интенсивности и профилактика таких состояний возможны через создание в образовательной среде безопасности, предсказуемости и стабильности [61; 63; 66; 75].

В контексте изучения жизнедеятельности человека в напряженной социокультурной среде наиболее целесообразным представляется риск-ресурсный подход, позволяющий оценить адаптационный потенциал человека в его способности противостоять негативным эффектам избыточного психического напряжения и вместе с этим выявить мишени психологического воздействия. Подчеркнем, что под ресурсами мы понимаем все возможности, которые в данный момент есть у человека для совладания с текущей ситуацией [34].

Мы понимаем состояние психологической безопасности личности как способность сохранять устойчивость в ситуации с психотравмирующими воздействиями. В исследованиях доказано, что состояние психологической безопасности способствует формированию социально одобряемой системы ценностей, повышает показатели социального интеллекта подростков и юношей и способствует психологическому благополучию субъектов образования [3; 43]. В зарубежных исследованиях также отмечается ведущая роль психологической безопасности образовательной среды в сохранении

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

психического здоровья и психологического благополучия молодежи [58; 59]. Рассмотрена опосредующая роль психологической безопасности как механизма, снижающего негативные последствия и, наоборот, усиливающего защитные свойства личности [11; 55].

Одним из вариантов помощи студентам на вновь принятых в состав Российской Федерации территориях могут стать университетские психологические службы, способствующие позитивной социализации студентов данных территорий. Их основными задачами будут: восстановление базового состояния психологической безопасности, контакт с собой и другими людьми, с событиями жизни (целостность), обеспечение доступа к ресурсам, трансформация и интеграция травматического опыта в функциональный опыт, и самое основное – недопущение ретравматизации [15]. В современных условиях наблюдается дефицит исследований ресурсов студентов, помогающих им справляться с меняющейся социальной обстановкой [33]. Подчеркнем, что все психологические закономерности могут обсуждаться только с учетом той реальности, которая сложилась в конкретной социокультурной среде. Важно отметить, что образовательная среда является системным феноменом, в рамках более широкой социокультурной среды, что диктует необходимость применения принципа культуросообразности. **Социокультурный контекст изучаемой проблемы** заключается в том, что в настоящее время сложилась историческая ситуация, которая привела к возникновению новой социальной ситуации развития студенческой молодежи на вновь принятых в состав Российской Федерации территориях. Это вызвало **противоречие** между потребностью психологической теории и практики в знании о ресурсах психологической безопасности студентов в упомянутых условиях и недостаточной систематизацией данных об этом феномене в современной психологической науке. Поиск путей разрешения данного противоречия определил **проблему исследования**, которая заключается в выявлении ресурсов психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде.

Целью статьи является разработка теоретической модели ресурсов психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде на основе систематического обзора теоретических и эмпирических исследований отечественных и зарубежных авторов. Исследование проведено с применением метода систематического обзора публикаций по проблемам ресурсов психологической безопасности в напряженной социокультурной среде, которые соотносились с особенностями студенческой молодежи, обучающейся в таких условиях. В анализ были включены русскоязычные и англоязычные статьи, опубликованные в период с 2019 по 2023 годы, содержащие результаты оригинальных эмпирических исследований, размещенных в электронных библиографических базах данных РИНЦ и Scopus. Поисковый запрос осуществлялся по основным ключевым словам. Критерии включения статей в массив анализируемых: 1) содержательная релевантность статьи рассматриваемой проблеме; 2) описания программы и дизайна исследования, позволяющие оценить надежность представленных результатов; 3) наличие полнотекстовой версии публикации или развернутой аннотации. Первичная выборка состояла из 5223 статей, по критериям было отобрано около 100 источников, из которых в окончательный список вошли 77.

*Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.*

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

*Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.*  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

## **Содержание предыдущих исследований**

Необходимость адаптации к условиям напряженной социокультурной среды ставит перед студенческой молодежью задачу: выявить и актуализировать внешние и внутренние ресурсы, способствующие формированию психологической безопасности при воздействии психотравмирующих факторов. Подчеркнем, что в рамках концепции психологической безопасности И.А. Баевой мы понимаем состояние психологической безопасности личности как способность сохранять устойчивость в ситуации с психотравмирующими воздействиями. Ресурсы психологической безопасности, как правило, делятся на две группы: внешние (средовые) и внутренние (личностные), причем при возникновении различного рода трудностей молодые люди склонны обращаться к доступным возможностям среды, поскольку личностные ресурсы находятся еще в стадии развития [3].

Прежде чем перейти к описанию средовых ресурсов, обратимся к исследованиям особенностей психического состояния людей в период военного времени и проживающих на территориях военных конфликтов. В исследованиях Н.М. Захаровой и др. установлено, что долгосрочные последствия психотравмирующих факторов могут оказаться более разрушительными, чем моментальные [18; 68]. Р.М. Литвинова и др. выделили следующие факторы, воздействующие на психическое состояние мирных жителей Донецкой и Луганской Народных Республик, проживающих в условиях длительного военного конфликта [29]: факторы угрозы жизни, факторы угрозы здоровью, экономические факторы, общественно-политические факторы, социальные и психологические факторы. По мнению Е.Н. Рядинской, факторами психической напряженности в условиях вооруженного конфликта являются неопределенность, наличие конфликтов в сфере значимых отношений, экстремальные условия, изменение ценностей, потеря смысла жизни [48]. Важное значение имеет влияние физической среды, материального и предметного окружения. Значимую роль в сохранении субъективного благополучия играет культурная среда и связанные с ней религиозные аспекты, усиление приверженности к молитвенным практикам и участие в религиозных обрядах [36; 73; 77].

Значимость внешних ресурсов подтверждается в исследовании Е.Н. Дымовой. В сравнительном анализе представлений о психологической безопасности у гражданских лиц и у военнослужащих по призыву в возрасте от 18 до 25 лет установлено, что военнослужащие больше полагаются на помощь и поддержку окружающих [16]. К аналогичным выводам пришла группа исследователей, которая анализировала преодоление трудных жизненных ситуаций молодежью Южной Осетии в поствоенный период [27]. Выявлено, что подростки из новых регионов ниже, чем сверстники в остальной части страны, оценивают уровень собственной безопасности и благополучия [39; 51].

Интерес представляют зарубежные исследования, посвященные факторам психического состояния молодежи, находящейся в зоне вооруженного конфликта. В частности, К.Е. Miller и М.Ж. Jordans выделяют прямые факторы: насилие и разрушения, косвенные: социальные и материальные условия повседневной жизни [65]. В исследовании G. Veronese и др. в качестве основных факторов, влияющих на психическое состояние палестинских учащихся, выделены: школа, социальные отношения и дом, военная оккупация, национальная и

*Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.*

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

*Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.*  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

политическая идентичность, религия и духовность, а также окружающая среда и психическое здоровье [60]. Р. Ventevogel и др., изучавшие афганских детей в условиях войны и миграции, указывают на семейные отношения и культурные ценности [56]. Исследования Ф. Махамид и др. выявили, что ухудшение качества жизни выступает основным фактором психологических страданий людей [64]. Результаты зарубежных исследований показывают, что следствием проживания в зоне военного конфликта является чувство хронической незащищенности, обусловленное рядом макросредовых (военная оккупация, национальная и политическая идентичность, религия и духовность, культурные ценности, качество жизни) и микросредовых (семья, школа, социальные отношения) факторов.

На молодежь из вновь присоединенных территорий Российской Федерации оказывают воздействие несколько травмирующих факторов: непосредственное пребывание в зоне боевых действий, постоянное обсуждение происходящих событий, тревога за жизнь и здоровье, наблюдение сцен насилия и т.д. [12; 46]. Важную роль играет информационная среда, в недавних исследованиях показано, что студенты страдают перенасыщением от потока информации [46]. В целом на процесс социализации и адаптации студентов влияют средовые и личностные факторы: 1) социально-демографические – возраст студента, социальное положение; 2) педагогические – направленность вуза, профессионализм преподавателей, материально-техническое обеспечение вуза; 3) индивидуально-типологические характеристики (свойства нервной системы, темперамент, характер, когнитивные, эмоциональные и поведенческие характеристики и др.) [32]. Также важна социально-профессиональная идентичность [31].

Вовлеченность в учебный процесс в вузе является значимым внешним ресурсом как для студентов, так и для педагогов [28; 71; 72]. Данные, полученные на выборке 993 студентов из разных регионов России, свидетельствуют, что сформированная профессиональная идентичность характеризуется высокой учебной мотивацией и вовлеченностью в деятельность вуза [31]. В зарубежных исследованиях установлено, что это может быть фактором защиты и повышения устойчивости и благополучия учащихся в условиях военных конфликтов [57]. Отметим, что преподаватели вузов на вновь принятых в состав Российской Федерации территориях отмечают необходимость изучения у студентов ресурсов психологической безопасности, ценностей, мотивации и саморегуляции [25; 70]. Выявлено, что 69,6% руководителей вузов Приднестровья отмечают востребованность высокой самоэффективности и саморегуляции преподавателей [40]. В ситуации военного конфликта, когда рушатся привычные связи, наличие доверительных отношений в образовательной среде и психологический климат будут являться важными социальными ресурсами поддержания состояния психологической безопасности и субъективного благополучия обучающихся [14; 17; 51].

Очевидно, в нестабильной социокультурной среде внешние ресурсы могут быть у студентов ограничены, поэтому ключевое значение будут иметь их внутренние ресурсы, консолидированные для поддержания психологической безопасности. Обратимся к результатам исследований ресурсов устойчивости человека в ситуации с психотравмирующими воздействиями. Анализ показывает, что основными ресурсами

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

психологической безопасности в такой ситуации являются регуляция эмоционального состояния, социальные навыки, позитивные ценности, стратегии совладания и психологические защиты. М.А. Одинцова и др. пишут, что специальная военная операция на Украине и ее последствия (мобилизация, переезд в другую страну и т.п.) являются глобальным вызовом, и все психологические ресурсы совладания, связанные с ней, значительно выше, чем в условиях других трудных жизненных ситуаций [38]. Наиболее эффективными ресурсами являются, с одной стороны, копинг-стратегии, а с другой – обращение к религии и активное выражение эмоций. Подчеркнем, что использование эмоциональных ресурсов зависит и от культурных аспектов [41]. Согласно данным мониторинга Института психологии РАН, наиболее подвержены тревоге и депрессии в условиях военного конфликта молодые люди в возрасте 18–24 лет, уровень депрессивной симптоматики которых по шкале оценки тревоги и депрессии (PHQ-4) весной 2022 г. приближался к 80%, а тревожной – к 60% [37]. Следовательно, для адаптации к психотравмирующим условиям, а также для преодоления их негативных последствий необходимо формировать у студентов психологические ресурсы, позволяющие сохранять состояние психологической безопасности. Выделены ресурсы, составляющие эмоциональный, когнитивный и поведенческий блоки [54]. Исследование, проведенное О.В. Бойко и Н.В. Новиковой в ДНР в 2018 году на выборке 219 студентов, показало, что конструктивное переживание студентами экстремальной ситуации военного конфликта определяют следующие личностные индивидуально-психологические характеристики: «1) свойства темперамента – высокий уровень экстраверсии и низкий уровень нейротизма; 2) черты характера – высокий интеллект, смелость, мечтательность, тревожность, радикализм, высокий самоконтроль, доверчивость, спокойствие, расслабленность; 3) компоненты мотивационной структуры личности – жизнеобеспечение, социальный статус, общение, творческая активность, общежитийская направленность, рабочая направленность; 4) система смысложизненных ориентаций – цели в жизни, процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни, результативность жизни или удовлетворенность самореализацией, локус контроля – Я – хозяин жизни, локус контроля – жизнь или управляемость жизни, общий показатель смысложизненных ориентаций; 5) компоненты системы жизненных смыслов – альтруистические, гедонистические, жизненные смыслы самореализации; 6) компоненты самоактуализации – аутосимпатия, контактность, ориентация во времени, ценности, спонтанность, самопонимание, общий показатель самоактуализации» [6; 7]. V. Overchuk и др. выявили, что основными личностными ресурсами преодоления стресса в условиях военного конфликта являются самоконтроль, стойкость и развитые коммуникативные навыки [70].

Психологической службой КФУ им. В.И. Вернадского в 2022–2023 годах установлено, что обучающиеся, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации на фоне возросшей социальной напряженности и наличия травмы «свидетеля», имеют высокие показатели дезадаптации, нарушения воли и созависимости в сочетании с низким социальным интеллектом [30]. Е.Н. Рядинская, анализируя психические состояния людей, проживающих в зоне военных конфликтов, акцентирует внимание на смысложизненных ориентациях и ценностях [48; 49], которые являются важным ресурсом психологической безопасности студентов, определяя

*Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.*

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

*Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.*  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

направленность личности [10; 44]. Установлено, если индивидуальные ценности совпадают с доминирующими в регионе и ближайшем окружении, то субъективное благополучие обучающихся повышается [45]. Они также взаимосвязаны с успешностью социально-психологической адаптации и показателями субъективной удовлетворенности [19] и эмпатии. Доказана значимость эмпатии для позитивных межличностных отношений и достижения социальной успешности [2]. Это указывает на необходимость рассмотрения социального интеллекта в качестве ресурса психологической безопасности, поскольку он определяет успешность социального взаимодействия и способствует повышению уровня субъективного благополучия личности [21]. Результаты, полученные М.В. Кондрашовой, показывают, что личностными ресурсами психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде являются психологическая устойчивость и копинг-стратегии [26]. В университетах Украины в мае 2022 года было проведено онлайн-исследование психоэмоционального состояния студентов и преподавателей, которые остались в стране во время военных действий и продолжали онлайн-обучение (всего 589 человек, из них 69,2% студентов и 30,8% преподавателей: 85,9% женщин и 14,1% мужчин). У студентов по сравнению с преподавателями выявлены более высокие показатели страха перед войной и эмоционального выгорания, также эти показатели выше у женщин, чем у мужчин. Показатели устойчивости у студентов ниже, чем у преподавателей, и у женщин ниже, чем у мужчин. 97,8% респондентов отметили ухудшение психоэмоционального статуса с жалобами на депрессию (84,3%), утомляемость (86,7%), одиночество (51,8%), нервозность (84,4%) и гневливость (76,9%). Студенты достоверно чаще сообщали об утомлении, одиночестве, нервозности и гневе. Показано значимое влияние статуса студента и пола на выраженность исследуемых показателей [76]. Эти данные согласуются с результатами исследований J.T. Jong и др. на выборке 3048 человек из постконфликтных регионов [62], а также F.J. Charlson и N. Morina [67; 69].

В качестве предиктора снижения количества воспринимаемых стрессоров рассматриваются субъективное благополучие [35; 47] и уровень эмоционального комфорта [68]. По данным Н.А. Деревянкиной и М.А. Юферовой, за 10 дней пребывания в безопасных условиях эмоциональный фон подростков из вновь присоединенных регионов нормализовался и приблизился к возрастной норме [13], эти результаты подтверждают связь психологической безопасности и субъективного благополучия.

При возникновении стрессогенных факторов когнитивная регуляция является стратегией, позволяющей человеку удерживать контроль над эмоциями не только в процессе, но и после воздействия аффективных ситуаций. Доказано, что саморегуляция во всех ее проявлениях является одним из ресурсов психологической безопасности личности в стрессовых ситуациях [53]. Результаты исследования с участием студентов, проживающих в зоне военного конфликта, показали, что студенты используют когнитивную реструктуризацию, а также стратегии, связанные с социальной поддержкой [74]. Однако есть мнение, что в ситуации боевых действий человек не может влиять на стрессоры, поэтому эффективные копинги не могут рассматриваться как ресурсы. В этом контексте психологические защиты будут более эффективно решать задачу снижения психоэмоционального напряжения [22; 42; 50].

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

Триггерные ситуации внешней среды обнаруживаются в «эмоциональных реакциях, оказывая значительное влияние на восприятие и переживание благополучия» [46, с. 367], ослабляя ресурсы эмоционального совладания и конструктивного мышления [9], и здесь защитные механизмы будут снижать риск возникновения внутриличностного конфликта [36]. Важно также отметить, что люди, проживающие на территориях военных конфликтов, со временем могут изменять отношение к ситуациям, которые вначале вызывали у них острую стрессовую реакцию [24]. Исследователи отмечают важность умения использования ресурсов и компенсаторных возможностей психики с учетом средовых условий [20].

### Выводы

Систематический обзор и анализ современных научных работ позволили установить, что состояние детей и их ресурсов в напряженной социокультурной среде описано достаточно, однако выявлен дефицит данных, касающихся юношеского возраста. Напряженная социокультурная среда характеризуется неопределенностью, чрезмерной информационной погруженностью, тревожностью и накоплением стрессоров, которые сказываются на благополучии и адаптивности. Пребывание в течение долгого времени в условиях такой среды приводит к изменению структуры ресурсов, поддерживающих состояние психологической безопасности. К средовым факторам, влияющим на психологическую безопасность, относят факторы макроуровня (местность проживания, политические факторы, экономические факторы, информационная и культурная среды) и факторы мезоуровня (семья, ближайшее окружение, образовательная среда, другие социально-психологические факторы). К внутренним (психологическим) ресурсам относятся индивидуально-типологические, эмоциональные, когнитивные и поведенческие ресурсы. Результаты систематического обзора научной литературы позволили считать ключевым *внешним ресурсом* психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде образовательную среду вуза, поскольку в условиях неопределенности и рисков она остается одним из наиболее значимых и относительно стабильных социально-психологических факторов, обеспечивающих защищенность и поддерживающих субъективное благополучие студентов. В качестве основных исследуемых показателей образовательной среды определены благоприятный социально-психологический климат, профессиональная приверженность педагогов, вовлеченность в образовательную среду, поддерживающие отношения со значимыми взрослыми, референтность образовательной среды. В качестве основных *внутренних ресурсов* для преодоления психотравмирующего опыта, влияния на субъективное благополучие, поведенческие установки и обеспечения психологической безопасности студентов выступают: когнитивная регуляция эмоций, конструктивные защитные механизмы, просоциальные ценности и социальный интеллект.

Проведенный анализ дает основания предложить модель ресурсов психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде (рис.).

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.



Рис. Модель ресурсов психологической безопасности студентов в напряженной  
социокультурной среде

### Предложения по преодолению проблемы

В рамках профессиональной деятельности специалистов системы образования и психологических служб вузов, направленной на обеспечение психологической безопасности студентов, не представляется возможным влиять на факторы макроуровня, в фокусе их внимания будут находиться ресурсы образовательной среды и личностные ресурсы студентов. В настоящее время существует противоречие между потребностью в создании психолого-педагогических условий для обеспечения психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде и отсутствием научно-обоснованных рекомендаций, способствующих реализации данного процесса в упомянутых условиях. Предлагаемая модель ресурсов психологической безопасности студентов служит основанием для разработки программ сопровождения студентов в образовательной среде вуза, что в итоге будет способствовать восстановлению и сохранению психологического здоровья и благополучия обучающихся. Деятельность службы сопровождения в вузе, опирающаяся на выявленные ресурсы, будет способна решать значимые социальные задачи по позитивной социализации студентов в напряженных социокультурных условиях. Подчеркнем важность учета культурного контекста при проведении психологической работы со студентами, особенностей их менталитета и традиций. Студент, обучающийся в психологически безопасных условиях, научившийся конструктивно решать проблемы и сохранивший психологическое здоровье, будет иметь большую эффективность деятельности и возможность трансляции своего положительного опыта в социальном взаимодействии.



Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

Перспективы исследования могут быть представлены в контексте эмпирической верификации предложенной теоретической модели.

### **Литература**

1. Агеева И.А., Латышева Э.Э. Сравнительный анализ стратегий совладания со стрессом у студентов и учеников старшей школы в условиях карантина // Материалы международной конференции, посвященной 125-летию со дня рождения Б.М. Теплова «Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм» (г. Москва, 21-22 октября 2021 г.). М.: ПИ РАО, 2021. С. 294–299.
2. Анисимова Е.В., Крушельницкая О.Б. Взаимосвязь способности к эмпатии и ценностно-смысловых ориентаций у школьников и студентов // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 64–84. DOI:10.17759/sps.2023140305
3. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде // Интеграция образования. 2021. Том 25. № 3(104). С. 482–497. DOI:10.15507/1991-9468.104.025.202103.482-497
4. Балык А.С., Булах К.В., Цыбуленко О.П. Формирование личностной зрелости студентов в период обучения в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 10. С. 70–75.
5. Баранова В.А., Дубовская Е.М., Савина О.О. Образовательная среда в условиях пандемии COVID-19: новые вызовы безопасности // Национальный психологический журнал. 2020. № 3(39). С. 57–65. DOI:10.11621/nprj.2020.0308
6. Бойко О.В., Новикова Н.В. Индивидуально-психологические особенности переживания личностью ситуации военного конфликта // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 4. С. 94–105. DOI:10.25730/VSU.7606.19.060
7. Бойко О.В., Новикова Н.В. Результаты исследования индивидуально-психологических особенностей переживания личностью ситуации военного конфликта // Научная сокровищница образования Донетчины. 2021. № 2. С. 87–92.
8. Влияние COVID-19 на психологическое состояние людей / А.Т. Шакирова [и др.] // Евразийский Союз Ученых. 2020. № 10-3(79). С. 50–52.
9. Влияние пролонгированной стрессовой ситуации на мировоззренческие установки, особенности мышления и моральные решения / Т.И. Медведева [и др.] // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 4. С. 178–193. DOI:10.17759/sps.2023140411
10. Вязникова Л.Ф., Ткач Е.Н. Ценности как психологический ресурс для личностного развития // Человек в современном мире: пандемия и новый технологический уклад: сб. научных трудов / Сост., ред. М.В. Бахтин. Рагуза: Энциклопедист-Максимум, 2021. С. 416–426.
11. Гришина Е.В. Влияние психологической безопасности образовательной среды на антивитальные переживания подростков: дисс. ... канд. психол. наук. СПб, 2018. 131 с.
12. Дашевский А.Р., Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Психологическая безопасность курсантов противопожарного вуза в условиях особой социальной обстановки // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14. № 2. С. 142–157. DOI:10.12731/2658-4034-2023-14-2-142-157

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

13. Деревянкина Н.А., Юферова М.А. Психологическая диагностика эмоциональных реакций подростков и юношей из ЛНР, ДНР и вновь освобожденных территорий // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 3(132). С. 137–147. DOI:10.20323/1813-145X\_2023\_3\_132\_137
14. Доверие как фактор психологической безопасности в межнациональном взаимодействии / А.И. Донцов [и др.] // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 2. С. 21–34. DOI:10.17759/sps.2018090202
15. Дунаева Н.И., Баранова Ю.М., Бабинова Н.С. Профилактика аутоагрессивного поведения студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 294–297.
16. Дымова Е.Н. Уровень посттравматического стресса в трудной жизненной ситуации [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PSMN419.pdf> (дата обращения: 26.03.2024).
17. Егорова М.А., Заречная А.А. Позитивные стратегии психологической поддержки субъективного благополучия школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 38–47. DOI:10.17759/jmfp.2022110304
18. Захарова Н.М., Цветкова М.Г. Психические и поведенческие нарушения у мирного населения региона, подвергшегося локальным военным действиям [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 185–197. DOI:10.17759/psylaw.2020100413
19. Зеленова М.Е. Особенности Я-концепции и успешность социально-психологической адаптации участников военных действий // Социальная психология и общество. 2011. Том 2. № 1. С. 97–110.
20. Иванова Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 119–135.
21. Ичитовкина Е.Г., Жернов С.В., Завадский А.Н. Эмоциональный интеллект как ресурс в обеспечении субъективного благополучия человека // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2023. Т. 22. № 2. С. 9–22. DOI:10.20310/1810-231X-2023-22-2-9-22
22. Казанцева О.А., Гурьянова Т.А. Роль социальной поддержки и произвольной регуляции в психологическом благополучии подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Российский социально-гуманитарный журнал. 2023. № 3. С. 148-162.
23. Кожевникова О.В. О структуре личностной зрелости студентов университета // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2021. № 4. С. 428–434. DOI:10.35634/2412-9550-2021-31-4-428-434
24. Колобова С.В., Ичитовкина Е.Г. Исследование факторов риска, способствующих нарушению психологической безопасности у мирного населения прифронтовых территорий // Северо-Кавказский психологический вестник. 2023. Том 21. № 1. С. 5–15. DOI:10.21702/ncpb.2023.1.1
25. Кондрашова М.В. Индивидуальные ресурсы как основа психологической безопасности студентов в экстремальной ситуации // Научная сокровищница образования Донетчины. 2019. № 1. С. 85–88.
26. Кондрашова М.В. Индивидуальные ресурсы психологической безопасности студентов в экстремальной ситуации // Гуманитарный вестник (Горловка). 2019. № 8. С. 51–56.

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

27. Контент-анализ восприятия опыта преодоления трудных жизненных ситуаций молодежью Южной Осетии в поствоенном постконфликтном состоянии общества / Л.М. Хабаева [и др.] // *International Journal of Medicine and Psychology*. 2020. Том 3. № 6. С. 37–50.
28. Лактионова Е.Б. Психологическая комфортность как фактор идентификации учащихся с педагогами в образовательной среде школы // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2015. № 177. С. 30–35.
29. Литвинова Р.М., Волобуев В.В., Рядинская Е.Н. Анализ факторов, воздействующих на психическое состояние мирных жителей, проживающих на территории вооруженного конфликта // *Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология»*. 2022. № 4(61). С. 14–28. DOI:10.26456/vtspyped/2022.4.014
30. Маричева А.В. Психологическое сопровождение обучающихся, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в рамках деятельности психологической службы вуза // *Психология и педагогика в Крыму: пути развития*. 2023. № S2. С. 27–41.
31. Махнач А.В., Лактионова А.И., Постылякова Ю.В. Жизнеспособность студенческой молодежи России в условиях неопределенности // *Образование и наука*. 2022. Том 24. № 5. С. 90–121. DOI:10.17853/1994-5639-2022-5-90-121
32. Маховицкая Т.П. Значение психофизиологических факторов в процессе адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // *Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки*. 2021. № 1. С. 176–181.
33. Махрина Е.А., Тимофеева А.В. Адаптация и стрессоустойчивость студентов // *E-Scio*. 2022. № 6(69). С. 13–21.
34. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде / И.А. Баева [и др.] // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2019. № 194. С. 7–18.
35. Моспан А.Н., Леонтьев Д.А. Личностные ресурсы и совладание с неопределенностью // *Материалы VI Международной научной конференции «Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности» (г. Кострома, 22-24 сентября 2022 г.)*. Кострома: Костромской государственный университет, 2022. С. 283–286.
36. Нестик Т.А. Влияние военных конфликтов на психологическое состояние общества: перспективные направления исследований // *Социальная психология и общество*. 2023. Том 14. № 4. С. 5–22. DOI:10.17759/sps.2023140401
37. Нестик Т.А. Психологическое состояние российского общества в условиях СВО [Электронный ресурс] // *СоциоДиггер*. 2023(6). Т. 4. Выпуск 9(28). URL: <https://sociodigger.ru/articles/articles-page/psikhologicheskoe-sostojanie-rossiiskogo-obshchestva-v-usloviakh-svo> (дата обращения: 26.03.2024).
38. Одинцова М.А., Лубовский Д.В., Кузьмина Е.И. Психологические ресурсы личности при проживании жизненных ситуаций разной степени неопределенности // *Социальная психология и общество*. 2023. Том 14. № 4. С. 156–177. DOI:10.17759/sps.2023140410
39. Особенности оценки собственной безопасности и благополучия подростками на территориях военных конфликтов [Электронный ресурс] / Г.В. Семья [и др.] // *Психология и право*. 2023. Том 13. № 4. С. 308–328. DOI:10.17759/psylaw.2023130421
40. Особенности психологической готовности студентов Приднестровья к психолого-

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

педагогической деятельности / Ю.И. Щербаков [и др.] // Педагогика и психология  
образования. 2018. № 1. С. 158–167.

41. Панкратова А.А. Подход Дж. Гросса к изучению эмоциональной регуляции: примеры  
кросскультурных исследований // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 147–155.

42. Проблемы психологической безопасности личности в экстремальных условиях  
жизнедеятельности [Электронный ресурс] / А.В. Литвинова [и др.] // Современная  
зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 8–16. DOI:10.17759/jmfp.2021100101

43. Психологическая безопасность и социальный интеллект подростков и юношей / И.А.  
Баева [и др.] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 2. С. 5–16.  
DOI:10.17759/pse.2021260201

44. Психологические установки в преодолении трудных жизненных ситуаций у молодежи  
(на примере молодежи Южной Осетии) [Электронный ресурс] / О.В. Москаленко [и др.] //  
Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/84PSMN620.pdf> (дата обращения: 27.03.2024).

45. Радчикова Н.П., Сорокова М.Г. Ценностные ориентации в психологическом  
благополучии подростка: итоги структурного моделирования [Электронный ресурс] //  
Социальные науки и детство. 2023. Том 4. № 1. С. 7–17. DOI:10.17759/ssc.2023040101

46. Родионова Е.В., Конюхова Т.В. Эмоционально-личностное благополучие студенческой  
молодежи: динамическая оценка в условиях неустойчивости внешней среды // Перспективы  
науки и образования. 2023. № 1(61). С. 356–370. DOI:10.32744/pse.2023.1.21

47. Роль психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в восприятии  
повседневных стрессоров / Л.А. Головей [и др.] // Консультативная психология и  
психотерапия. 2018. Том 26. № 4. С. 8–26. DOI:10.17759/cpp.2018260402

48. Рядинская Е.Н. Особенности психологических состояний человека, проживающего в зоне  
вооруженного конфликта, в контексте трансформаций смысложизненных стратегий в  
постконфликтный период [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Том 6. № 4. С.  
196–208. DOI:10.17759/psylaw.2016060418

49. Рядинская Е.Н. Особенности трансформации смысложизненных стратегий личности в  
условиях вооруженного конфликта // Вестник Балтийского федерального университета им.  
И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2018. № 1. С. 111–116.

50. Тарабрина Н.В., Хажуев И.С. Посттравматический стресс и защитно-совладающее  
поведение у населения, проживающего в условиях длительной чрезвычайной ситуации //  
Экспериментальная психология. 2015. Том 8. № 3. С. 215–226.  
DOI:10.17759/exppsy.2015080318

51. Ульянина О.А., Александрова Л.А., Дмитриева С.О. Особенности актуального состояния  
обучающихся в регионе с высокой степенью вовлеченности в последствия боевых действий  
// Социальная психология и общество. 2023. DOI:10.17759/sps.2024000001

52. Шлыкова Е.В. Ресурсы успешной адаптации к условиям экономического кризиса и  
факторы развития адаптационного потенциала молодежи Москвы // Вестник Российского  
университета дружбы народов. Серия: Социология. 2019. Т. 19. № 3. С. 443–457.  
DOI:10.22363/2313-2272-2019-19-3-443-457

53. Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

благополучия студентов в современных условиях / Е.Г. Денисова [и др.] // Психологическая  
наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 85–96. DOI:10.17759/pse.2022270507

54. Юдин Н.В. Личностные ресурсы психологической защищенности студентов вуза в  
трудных жизненных ситуациях // Известия Российского государственного педагогического  
университета им. А.И. Герцена. 2009. № 98. С. 317–321.

55. Assari S. Multiplicative Effects of Social and Psychological Risk Factors on College Students'  
Suicidal Behaviors // Brain Sciences. 2018. Vol. 8(5). P. 91. DOI:10.3390/brainsci8050091

56. Child Mental Health, Psychosocial Well-Being and Resilience in Afghanistan: A Review and  
Future Directions / P. Ventevogel [et al.] // Fernando C., Ferrari M. (eds.). Handbook of Resilience  
in Children of War. New York: Springer, 2013. P. 51–79. DOI:10.1007/978-1-4614-6375-7\_5

57. Diab S.Y., Schultz J.-H. Factors contributing to student academic underachievement in war and  
conflict: A multilevel qualitative study // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 97. P. 1–11.  
DOI:10.1016/j.tate.2020.103211

58. Hilarski C. How school environments contribute to violent behavior in youth // Journal of  
Human Behavior in the Social Environment. 2004. Vol. 9(1). P. 165–178.  
DOI:10.1300/J137v09n01\_11

59. Hong J.S., Eamon M.K. Students' Perceptions of Unsafe Schools: An Ecological Systems  
Analysis // Journal of Child Family Study. 2012. Vol. 21. P. 428–438. DOI:10.1007/s10826-011-  
9494-8

60. Human (in)security and psychological well-being in Palestinian children living amidst military  
violence: A qualitative participatory research using interactive maps / G. Veronese [et al.] // Child:  
Care, Health and Development. 2022. Vol. 48. Issue 1. P. 159–169. DOI:10.1111/cch.12917

61. Informational and psychological safety of the educational environment in forming a person's  
personality: current challenges and risks (ecological and psychological approach) / V.B. Salakhova  
[et al.] // EurAsian Journal of BioSciences. 2019. Vol. 13. Issue 2. P. 1797–1803.

62. Jong J.T., Komproe I., Ommeren M.V. Common mental disorders in postconflict settings //  
Lancet. 2003. Vol. 361. P. 2128–2130. DOI:10.1016/S0140-6736(03)13692-6

63. Maghsoudi R., Shapka J., Wosniewski P. Examining how online risk exposure and online social  
capital influence adolescent psychological stress // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 113.  
P. 1–9. DOI:10.1016/j.chb.2020.106488

64. Mahamid F., Veronese G., Bdier D. War-related quality of life is associated with depressive  
symptoms and hopelessness among Palestinians: sense of belonging and resilience as mediating  
variables // Global Mental Health. 2022. Vol. 9. P. 483–490. DOI:10.1017/gmh.2022.52

65. Miller K.E., Jordans M.J. Determinants of Children's Mental Health in War-Torn Settings:  
Translating Research Into Action // Current Psychiatry Reports. 2016. Vol. 18(6).  
DOI:10.1007/s11920-016-0692-3

66. Minyurova S.A., Babich G.N., Baxter J. A review of student support services in USA //  
Philological class. 2020. Vol. 25. Issue 1. P. 203–208. DOI:10.26170/FK20-01-20

67. New WHO prevalence estimates of mental disorders in conflict settings: a systematic review  
and meta-analysis / F.J. Charlson [et al.] // Lancet. 2019. Vol. 394. Issue 10194. P. 240–248.  
DOI:10.1016/S0140-6736(19)30934-1

68. Predko V., Schabus M., Danyliuk I. Psychological characteristics of the relationship between

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

mental health and hardiness of Ukrainians during the war. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1282326

69. Prevalence of depression and posttraumatic stress disorder in adult civilian survivors of war who stay in war-afflicted regions. A systematic review and meta-analysis of epidemiological studies / N. Morina [et al.] // *Journal of affective disorders*. 2018. Vol. 239. P. 328–338. DOI:10.1016/j.jad.2018.07.027

70. Psychological resources of the individual style of overcoming stress in the conditions of military aggression / V. Overchuk [et al.] // *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12(62). P. 221–229. DOI:10.34069/AI/2023.62.02.22

71. Psychological well-being of a pedagogue in the conditions of war / I. Bolotnikova [et al.] // *Revista Eduweb*. 2023. Vol. 17(2). P. 149–160. DOI:10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.13

72. Risk and protective factors among Palestinian women living in a context of prolonged armed conflict and political oppression / G. Veronese [et al.] // *Journal of Interpersonal Violence*. 2019. Vol. 36(19-20). P. 9299–9327. DOI:10.1177/0886260519865960

73. *Shai O.* Does armed conflict increase individuals' religiosity as a means for coping with the adverse psychological effects of wars? // *Social Science & Medicine*. 2022. Vol. 296. Issue 114769. DOI:10.1016/j.socscimed.2022.114769

74. The impact of the war in Ukraine on the psychological well-being of students / I.S. Pypenko [et al.] // *International Journal of Science Annals*. 2023. Vol. 6(2). P. 20–31. DOI:10.26697/ijsa.2023.2.2

75. The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health / M.D. Wong [et al.] // *BMC Public Health*. 2021. Vol. 21. DOI:10.1186/s12889-021-10245-6

76. Toward an understanding of the Russian-Ukrainian War impact on university students and personnel / A. Kurapov [et al.] // *Journal of Loss and Trauma*. 2022. Vol. 28(2). P. 167–174. DOI:10.1080/15325024.2022.2084838

77. War increases religiosity / J. Henrich [et al.] // *Nature Human Behaviour*. 2019. Vol. 3(2). P. 129–135. DOI:10.1038/s41562-018-0512-3

## References

1. Ageeva I.A., Latysheva E.E. Sravnitel'nyi analiz strategii sovladaniya so stressom u studentov i uchenikov starshei shkoly v usloviyakh karantina [Comparative analysis of strategies for coping with stress among high school students and students during quarantine]. *Materialy mezhdunarodnoi konferentsii, posvyashchennoi 125-letiyu so dnya rozhdeniya B.M. Teplova "Differentsial'naya psikhologiya i psikhofiziologiya segodnya: sposobnosti, obrazovanie, professionalism"* (g. Moskva, 21-22 oktyabrya 2021 g.) [Proceedings of the international conference dedicated to the 125th anniversary of the birth of B.M. Teplova "Differential psychology and psychophysiology today: abilities, education, professionalism"]. Moscow: PIRAIO, 2021, pp. 294–299. (In Russ.).
2. Anisimova E.V., Krushelnitskaya O.B. Vzaimosvyaz' sposobnosti k empatii i tsennostno-smyslovykh orientatsii u shkol'nikov i studentov [Relationship between the Ability to Empathy and Value-Semantic Orientation in Schoolchildren and Students]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 64–84. DOI:10.17759/sps.2023140305 (In Russ.).

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

3. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V. Lichnostnye resursy psikhologicheskoi bezopasnosti podrostkov i molodezhi v obrazovatel'noi srede [Personality Resources of Adolescents in the Educational Environment]. *Integratsiya obrazovaniya [Integration of Education]*, 2021. Vol. 25, no 3(104), pp. 482–497. DOI:10.15507/1991-9468.104.025.202103.482-497 (In Russ.).
4. Balyk A.S., Bulakh K.V., Tsybulenko O.P. Formirovanie lichnostnoi zrelosti studentov v period obucheniya v vuze [Formation of personal maturity of students during the period of study at university]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika [Society: Sociology, Psychology, Pedagogics]*, 2020, no. 10, pp. 70–75. (In Russ.).
5. Baranova V.A., Dubovskaya E.M., Savina O.O. Obrazovatel'naya sreda v usloviyakh pandemii COVID-19: novye vyzovy bezopasnosti [Educational environment amid COVID-19 pandemic: new security challenges]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2020, no. 3(39), pp. 57–65. DOI:10.11621/npj.2020.0308 (In Russ.).
6. Boyko O.V., Novikova N.V. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti perezhivaniya lichnost'yu situatsii voennogo konflikta [Individual psychological characteristics of a person's experience of a military conflict situation]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta [Herald of Vyatka State University]*, 2019, no. 4, pp. 94–105. DOI:10.25730/VSU.7606.19.060 (In Russ.).
7. Boyko O.V., Novikova N.V. Rezul'taty issledovaniya individual'no-psikhologicheskikh osobennostei perezhivaniya lichnost'yu situatsii voennogo konflikta [Results of a study of individual psychological characteristics of a person's experience of a situation of military conflict]. *Nauchnaya sokrovishchnitsa obrazovaniya Donetchiny [Scientific treasury of education in the Donetsk region]*, 2021, no. 2, pp. 87–92. (In Russ.).
8. Shakirova A.T. et al. Vliyanie COVID-19 na psikhologicheskoe sostoyanie lyudei [Impact of covid-19 on the psychological state of people]. *Evraziiskii Soyuz Uchenykh [Eurasian Union of Scientists]*, 2020, no. 10-3(79), pp. 50–52. (In Russ.).
9. Medvedeva T.I. et al. Vliyanie prolongirovannoi stressovoi situatsii na mirovozzrencheskie ustanovki, osobennosti myshleniya i moral'nye resheniya [The Influence of Prolonged Stressful Situation on World Assumptions, Peculiarities of Thinking and Moral Decisions]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 4, pp. 178–193. DOI:10.17759/sps.2023140411 (In Russ.).
10. Vyaznikova L.F., Tkach E.N. Tsennosti kak psikhologicheskii resurs dlya lichnostnogo razvitiya [Values as a psychological resource for personal development]. In Bakhtin M.V. (ed.) *Chelovek v sovremennom mire: pandemiya i novyi tekhnologicheskii ukhod: sbornik nauchnykh trudov [Man in the modern world: pandemic and new technological structure]*. Raguza: Entsiklopedist-Maksimum, 2021, pp. 416–426. (In Russ.).
11. Grishina E.V. Vliyanie psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy na antivital'nye perezhivaniya podrostkov: diss. ... kand. psikhol. Nauk [The influence of psychological safety of the educational environment on anti-vital experiences of adolescents. PhD (Psychology) diss.]. Saint Petersburg, 2018. 131 p. (In Russ.).
12. Dashevskij A.R., Shmeleva E.A., Kislyakov P.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' kursantov protivopozharnogo vuza v usloviyakh osoboi sotsial'noi obstanovki [Psychological Safety of Cadets of a Fire-Fighting University in a Special Social Situation]. *Russian Journal of Education and*

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

*Psychology*, 2023. Vol. 14, no. 2, pp. 142–157. DOI:10.12731/2658-4034-2023-14-2-142-157 (In Russ.).

13. Derevyankina N.A., Yuferova M.A. Psikhologicheskaya diagnostika emotsional'nykh reaktsii podrostkov i yunoshei iz LNR, DNR i vnov' osvobodzhennykh territorii [Psychological diagnostics of emotional reactions of adolescents and young men from the LNR, DNR and newly liberated territories]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl pedagogical bulletin]*, 2023, no. 3(132), pp. 137–147. DOI:10.20323/1813-145X\_2023\_3\_132\_137 (In Russ.).

14. Dontsov A.I. et al. Doverie kak faktor psikhologicheskoi bezopasnosti v mezhnatsional'nom vzaimodeistvii [Trust as a factor of psychological security in interethnic interaction]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 2, pp. 21–34. DOI:10.17759/sps.2018090202 (In Russ.).

15. Dunaeva N.I., Baranova Yu.M., Babinova N.S. Profilaktika autoagressivnogo povedeniya studentov [Prevention of self-aggressive behavior of students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2021, no. 71-1, pp. 294–297. (In Russ.).

16. Dymova E.N. Uroven' posttravmaticheskogo stressa v trudnoi zhiznennoi situatsii [Elektronnyi resurs] [The level of post-traumatic stress in a difficult life situation]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya [World of Science. Pedagogy and psychology]*, 2019, no. 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/13PSMN419.pdf> (Accessed 26.03.2024). (In Russ.).

17. Egorova M.A., Zarechnaya A.A. Pozitivnye strategii psikhologicheskoi podderzhki sub"ektivnogo blagopoluchiya shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Positive strategies for psychological support of subjective well-being of schoolchildren]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 38–47. DOI:10.17759/jmfp.2022110304 (In Russ.).

18. Zakharova N.M., Tsvetkova M.G. Psikhicheskie i povedencheskie narusheniya u mirnogo naseleniya regiona, podvergshegosya lokal'nym voennym deistviyam [Elektronnyi resurs] [Mental and Behavioral Disorders in the Civilian Population of Regions Affected by Local Warfare]. *Psikhologiya i parvo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 4, pp. 185–197. DOI:10.17759/psylaw.2020100413 (In Russ.).

19. Zelenova M.E. Osobennosti Ya-kontseptsii i uspeshnost' sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii uchastnikov voennykh deistvii [Peculiarities of «I»-Conception and Effectiveness of Socio-psychological Adjustment in Military Veterans]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2011. Vol. 2, no. 1, pp. 97–110. (In Russ.).

20. Ivanova T.Yu. Teoriya sokhraneniya resursov kak ob"yasnitel'naya model' vozniknoveniya stressa [Conservation of Resources Theory as an Explanatory Model of Stress Development]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2013. Vol. 10, no. 3, pp. 119–135. (In Russ.).

21. Ichitovkina E.G., Zhernov S.V., Zavadsky A.N. Emotsional'nyi intellekt kak resurs v obespechenii sub"ektivnogo blagopoluchiya cheloveka [Emotional intelligence as a resource in ensuring a person's subjective well-being]. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal «Gaudeamus» [Psychological-Pedagogical Journal «Gaudeamus»]*, 2023. Vol. 22, no. 2, pp. 9–22. DOI:10.20310/1810-231X-2023-22-2-9-22 (In Russ.).



Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

22. Kazantseva O.A., Guryanova T.A. Rol' sotsial'noi podderzhki i proizvol'noi regulyatsii v psikhologicheskom blagopoluchii podrostkov, nakhodyashchikhsya v trudnoi zhiznennoi situatsii [The role of social support and effortful control in the psychological well-being of adolescents in difficult life situations]. *Rossiiskii sotsial'no-gumanitarnyi zhurnal [Russian Social and Humanitarian Journal]*, 2023, no. 3. (In Russ.).
23. Kozhevnikova O.V. O strukture lichnostnoi zrelosti studentov universiteta [On the structure of personal maturity of university students]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika» [The Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy]*, 2021, no. 4, pp. 428–434. DOI:10.35634/2412-9550-2021-31-4-428-434 (In Russ.).
24. Kolobova S.V., Ichitovkina E.G. Issledovanie faktorov riska, sposobstvuyushchikh narusheniyu psikhologicheskoi bezopasnosti u mirnogo naseleniya prifrontovykh territorii [Investigation of risk factors contributing to the violation of psychological security among the civilian population of frontline territories]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik [North-Caucasian Psychological Bulletin]*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 5–15. DOI:10.21702/ncpb.2023.1.1 (In Russ.).
25. Kondrashova M.V. Individual'nye resursy kak osnova psikhologicheskoi bezopasnosti studentov v ekstremal'noi situatsii [Individual resources as the basis for psychological safety of students in extreme situations]. *Nauchnaya sokrovishchnitsa obrazovaniya Donetchiny [Scientific treasury of education in the Donetsk region]*, 2019, no. 1, pp. 85–88. (In Russ.).
26. Kondrashova M.V. Individual'nye resursy psikhologicheskoi bezopasnosti studentov v ekstremal'noi situatsii [Individual resources of students' psychological safety in an extreme situation]. *Gumanitarnyi vestnik (Gorlovka) [Humanitarian Bulletin (Gorlovka)]*, 2019, no. 8, pp. 51–56. (In Russ.).
27. Khabaeva L.M. et al. Kontent-analiz vospriyatiya opyta preodoleniya trudnykh zhiznennykh situatsii molodezh'yu Yuzhnoi Osetii v postvoennom postkonfliktnom sostoyanii obshchestva [Content analysis of the perception of the experience of overcoming difficult life situations by youth of South Ossetia living in post-war post-conflict society]. *International Journal of Medicine and Psychology*, 2020. Vol. 3, no. 6, pp. 37–50. (In Russ.).
28. Laktionova E.B. Psikhologicheskaya komfortnost' kak faktor identifikatsii uchashchikhsya s pedagogami v obrazovatel'noi srede shkoly [Psychological comfort as the factor of identification of pupils with teachers in the educational environment of school]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences]*, 2015, no. 177, pp. 30–35. (In Russ.).
29. Litvinova R.M., Volobuyev V.V., Ryadinskaya Ye.N. Analiz faktorov, vozdeistvuyushchikh na psikhicheskoe sostoyanie mirnykh zhitelei, prozhivayushchikh na territorii vooruzhennogo konflikta [Analysis of factors affecting the mental state of people living in the territory of armed conflict]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psikhologiya» [Herald of Tver State University. Series: PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY]*, 2022, no. 4(61), pp. 14–28. DOI:10.26456/vtspyped/2022.4.014 (In Russ.).
30. Maricheva A.V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya, okazavshikhsya v trudnoi zhiznennoi situatsii, v ramkakh deyatelnosti psikhologicheskoi sluzhby vuza [Psychological support for students who find themselves in difficult life situations within the framework of the activities of the psychological service of the university]. *Psikhologiya i pedagogika v Krymu: puti*

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

razvitiya [*Psychology and pedagogy in Crimea: ways of development*], 2023, no. S2, pp. 27–41. (In Russ.).

31. Makhnach A.V., Laktionova A.I., Postlyakova Yu.V. Zhiznesposobnost' studencheskoi molodezhi Rossii v usloviyakh neopredelennosti [Resilience of student youth in Russia under uncertainty]. *Obrazovanie i nauka [The Education and Science Journal]*, 2022. Vol. 24, no. 5, pp. 90–121. DOI:10.17853/1994-5639-2022-5-90-121 (In Russ.).

32. Makhovitskaya T.P. Znachenie psikhofiziologicheskikh faktorov v protsesse adaptatsii studentov pervogo kursa k obucheniyu v vuze [The importance of psychophysiological factors in the process of first-year students' adaptation to study at the higher educational institution]. *Vestnik Donetskogo natsional'nogo universiteta. Seriya B: Gumanitarnye nauki [The Bulletin of Donetsk National University. Series B: Humanities]*, 2021, no. 1, pp. 176–181. (In Russ.).

33. Makhrina E.A., Timofeeva A.V. Adaptatsiya i stressoustoichivost' studentov [Adaptation and stress tolerance of students]. *E-Scio*, 2022, no. 6(69), pp. 13–21. (In Russ.).

34. Baeva I.A. et al. Model' psikhologicheskoi bezopasnosti podrostka v obrazovatel'noi srede [Ensuring psychological safety of adolescents in the learning environment]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences]*, 2019, no. 194, pp. 7–18. (In Russ.).

35. Mospan A.N., Leontiev D.A. Lichnostnye resursy i sovladanie s neopredelennost'yu [Personality resources and coping with uncertainty]. Materialy VI Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: ustoychivost' i izmenchivost' otnoshenii, lichnosti, gruppy v epokhu neopredelennosti" (g. Kostroma, 22-24 sentyabrya 2022 g.) [Proceedings of the VI International Scientific Conference "Psychology of stress and coping behavior: stability and variability of relationships, personalities, groups in an era of uncertainty"]. Kostroma: Publ. Kostroma State University, 2022, pp. 283–286. (In Russ.).

36. Nestik T.A. Vliyanie voennykh konfliktov na psikhologicheskoe sostoyanie obshchestva: perspektivnye napravleniya issledovaniy [The influence of military conflicts on the psychological state of society: promising areas of research]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2023. Vol. 14, no. 4, pp. 5–22. DOI:10.17759/sps.2023140401 (In Russ.).

37. Nestik T.A. Psikhologicheskoe sostoyanie rossiiskogo obshchestva v usloviyakh SVO [Elektronnyi resurs] [Psychological state of Russian society in the conditions of the SVO]. *SocioDigger*, 2023(b). Vol. 4, no. 9(28). URL: <https://sociodigger.ru/articles/articles-page/psikhologicheskoe-sostojanie-rossiiskogo-obshchestva-v-usloviyakh-svo> (Accessed 26.03.2024). (In Russ.).

38. Odintsova M.A., Lubovskii D.V., Kuz'mina E.I. Psikhologicheskie resursy lichnosti pri prozhivanii zhiznennykh situatsii raznoi stepeni neopredelennosti [Psychological resources of a person when living through life situations of varying degrees of uncertainty]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2023. Vol. 14, no. 4, pp. 156–177. DOI:10.17759/sps.2023140410 (In Russ.).

39. Semya G.V. et al. Osobennosti otsenki sobstvennoi bezopasnosti i blagopoluchiya podrostkami na territoriyakh voennykh konfliktov [Elektronnyi resurs] [Assessment peculiarities of adolescent subjective well-being and safety in areas of military conflicts]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2023. Vol. 13, no. 4, pp. 308–328. DOI:10.17759/psylaw.2023130421 (In Russ.).

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

40. Shcherbakov Yu.I. et al. Osobennosti psikhologicheskoi gotovnosti studentov Pridnestrov'ya k psikhologo-pedagogicheskoi deyatelnosti [Features of the psychological readiness of Pridnestrovian students for psychological and pedagogical activity]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [*Pedagogy and Psychology of Education*], 2018, no. 1, pp. 158–167. (In Russ.).
41. Pankratova A.A. Podkhod Dzh. Grossa k izucheniyu emotsional'noi regulatsii: primery krosskul'turnykh issledovaniy [J. Gross's approach to studying emotional regulation: examples of cross-cultural studies]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 2014, no. 1, pp. 147–155. (In Russ.).
42. Litvinova A.V. et al. Problemy psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti v ekstremal'nykh usloviyakh zhiznedeyatel'nosti [Elektronnyi resurs] [Problems of psychological safety of a person in extreme conditions of life]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 8–16. DOI:10.17759/jmfp.2021100101 (In Russ.).
43. Baeva I.A. et al. Psikhologicheskaya bezopasnost' i sotsial'nyi intellekt podrostkov i yunoshei [Psychological security and social intelligence in adolescents and young people]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 2, pp. 5–16. DOI:10.17759/pse.2021260201 (In Russ.).
44. Moskalenko O.V. et al. Psikhologicheskie ustanovki v preodolenii trudnykh zhiznennykh situatsii u molodezhi (na primere molodezhi Yuzhnoi Osetii) [Elektronnyi resurs] [Psychological attitudes in young people difficult life situations overcoming (illustrated by the example of the South Ossetia youth)]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [*World of Science. Pedagogy and psychology*], 2020. Vol. 8, no. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/84PSMN620.pdf> (Accessed 27.03.2024). (In Russ.).
45. Radchikova N.P., Sorokova M.G. Tsennostnye orientatsii v psikhologicheskom blagopoluchii podrostka: itogi strukturnogo modelirovaniya [Elektronnyi resurs] [The role of value orientations in psychological well-being of adolescents: structural modeling results]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social sciences and childhood*, 2023. Vol. 4, no. 1, pp. 7–17. DOI:10.17759/ssc.2023040101 (In Russ.).
46. Rodionova E.V., Konyukhova T.V. Emotsional'no-lichnostnoe blagopoluchie studencheskoi molodezhi: dinamicheskaya otsenka v usloviyakh neustoichivosti vneshnei sredy [Emotional and personal well-being of students: dynamic assessment in the conditions of unstable external environment]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [*Perspectives of Science and Education*], 2023, no. 1(61), pp. 356–370. DOI:10.32744/pse.2023.1.21 (In Russ.).
47. Golovey L.A. et al. Rol' psikhologicheskogo blagopoluchiya i udovletvorennosti zhizn'yu v vospriyatii povsednevnykh stressorov [The role of psychological well-being and life satisfaction in perception of daily stress]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 4, pp. 8–26. DOI:10.17759/cpp.2018260402 (In Russ.).
48. Ryadinskaya E.N. Osobennosti psikhologicheskikh sostoyanii cheloveka, prozhivayushchego v zone vooruzhennogo konflikta, v kontekste transformatsii smyslozhiznennykh strategii v postkonfliktnyi period [Elektronnyi resurs] [Features of the psychological states of a person residing in the area of armed conflict, in the context of the transformation of life strategies in the post-conflict period]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2016. Vol. 6, no. 4, pp. 196–208.

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

DOI:10.17759/psylaw.2016060418 (In Russ.).

49. Ryadinskaya E.N. Osobennosti transformatsii smyslozhiznennykh strategii lichnosti v usloviyakh vooruzhennogo konflikta [Transformation of life strategies of the individual under the conditions of armed conflict]. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya* [The Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. Series: Philology, Pedagogy, Psychology], 2018, no. 1, pp. 111–116. (In Russ.).

50. Tarabrina N.V., Hazhuev I.S. Posttravmaticheskii stress i zashchitno-sovladayushchee povedenie u naseleniya, prozhivayushchego v usloviyakh dlitel'noi chrezvychainoi situatsii [Post-traumatic stress and protective coping behavior of the population living in a prolonged emergency situation]. *Ekspertim'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2015. Vol. 8, no. 3, pp. 215–226. DOI:10.17759/exppsy.2015080318 (In Russ.).

51. Ulyanina O.A., Aleksandrova L.A., Dmitrieva S.O. Osobennosti aktual'nogo sostoyaniya obuchayushchikhsya v regione s vysokoi stepen'yu вовлеченности v posledstviya boevykh deistvii [Features of the Current State of Students in Regions with High Involvement in the Consequences of Hostilities]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. DOI:10.17759/sps.2024000001 (In Russ.).

52. Shlykova E.V. Resursy uspekhnoi adaptatsii k usloviyam ekonomicheskogo krizisa i faktory razvitiya adaptatsionnogo potentsiala molodezhi Moskvy [The Moscow youth's resources of successful adaptation to the economic crisis and factors of enhancing their adaptation potential]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya* [RUDN Journal of Sociology], 2019. Vol. 19, no. 3, pp. 443–457. DOI:10.22363/2313-2272-2019-19-3-443-457 (In Russ.).

53. Denisova E.G. et al. Resursy uspekhnoi adaptatsii k usloviyam ekonomicheskogo krizisa i faktory razvitiya adaptatsionnogo potentsiala molodezhi Moskvy [The Moscow youth's resources of successful adaptation to the economic crisis and factors of enhancing their adaptation potential]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 85–96. DOI:10.17759/pse.2022270507 (In Russ.).

54. Yudin N.V. Lichnostnye resursy psikhologicheskoi zashchishchennosti studentov vuza v trudnykh zhiznennykh situatsiyakh [Personal resources of students' psychological self-protection in adverse reality situations]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2009, no. 98, pp. 317–321. (In Russ.).

55. Assari S. Multiplicative Effects of Social and Psychological Risk Factors on College Students' Suicidal Behaviors. *Brain Sciences*, 2018. Vol. 8(5). DOI:10.3390/brainsci8050091

56. Ventevogel P. et al. Child Mental Health, Psychosocial Well-Being and Resilience in Afghanistan: A Review and Future Directions. In Fernando C., Ferrari M. *Handbook of Resilience in Children of War*. New York, NY: Springer, 2013, pp. 51–79. DOI:10.1007/978-1-4614-6375-7\_5

57. Diab S.Y., Schultz J.-H. Factors contributing to student academic underachievement in war and conflict: A multilevel qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 2021. Vol. 97, pp. 1–11. DOI:10.1016/j.tate.2020.103211

58. Hilarski C. How school environments contribute to violent behavior in youth. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 2004. Vol. 9(1), pp. 165–178. DOI:10.1300/J137v09n01\_11

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

59. Hong J.S., Eamon M.K. Students' Perceptions of Unsafe Schools: An Ecological Systems Analysis. *Journal of Child Family Study*, 2012. Vol. 21, pp. 428–438. DOI:10.1007/s10826-011-9494-8
60. Veronese G. et al. Human (in)security and psychological well-being in Palestinian children living amidst military violence: A qualitative participatory research using interactive maps. *Child: Care, Health and Development*, 2022. Vol. 48(1), pp. 159–169. DOI:10.1111/cch.12917
61. Salakhova V.B. et al. Informational and psychological safety of the educational environment in forming a person's personality: current challenges and risks (ecological and psychological approach). *EurAsian Journal of BioSciences*, 2019. Vol. 13(2), pp. 1797–1803.
62. Jong J.T., Komprou I., Ommeren M.V. Common mental disorders in postconflict settings. *Lancet*, 2003. Vol. 361, pp. 2128–2130. DOI:10.1016/S0140-6736(03)13692-6
63. Maghsoudi R., Shapka J., Wosniewski P. Examining how online risk exposure and online social capital influence adolescent psychological stress. *Computers in Human Behavior*, 2020. Vol. 113, pp. 1–9. DOI:10.1016/j.chb.2020.106488
64. Mahamid F., Veronese G., Bdier D. War-related quality of life is associated with depressive symptoms and hopelessness among Palestinians: sense of belonging and resilience as mediating variables. *Global Mental Health*, 2022. Vol. 9, pp. 483–490. DOI:10.1017/gmh.2022.52
65. Miller K.E., Jordans M.J. Determinants of Children's Mental Health in War-Torn Settings: Translating Research Into Action. *Current Psychiatry Reports*, 2016. Vol. 18(6). DOI:10.1007/s11920-016-0692-3
66. Minyurova S.A., Babich G.N., Baxter J. A review of student support services in USA. *Philological class*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 203–208. DOI:10.26170/FK20-01-20
67. Charlson F. et al. New WHO prevalence estimates of mental disorders in conflict settings: a systematic review and meta-analysis. *Lancet*, 2019. Vol. 394(10194), pp. 240–248. DOI:10.1016/S0140-6736(19)30934-1
68. Predko V., Schabus M., Danyliuk I. Psychological characteristics of the relationship between mental health and hardiness of Ukrainians during the war. *Frontiers in Psychology*, 2023. Vol. 14. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1282326
69. Morina N. et al. Prevalence of depression and posttraumatic stress disorder in adult civilian survivors of war who stay in war-afflicted regions. A systematic review and meta-analysis of epidemiological studies. *Journal of affective disorders*, 2018. Vol. 239, pp. 328–338. DOI:10.1016/j.jad.2018.07.027
70. Overchuk V. et al. Psychological resources of the individual style of overcoming stress in the conditions of military aggression. *Amazonia Investiga*, 2023. Vol. 12(62), pp. 221–229. DOI:10.34069/AI/2023.62.02.22
71. Bolotnikova I. et al. Psychological well-being of a pedagogue in the conditions of war. *Revista Eduweb*, 2023. Vol. 17(2), pp. 149–160. DOI:10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.13
72. Veronese G. et al. Risk and protective factors among Palestinian women living in a context of prolonged armed conflict and political oppression. *Journal of Interpersonal Violence*, 2019. Vol. 36(19-20), pp. 9299–9327. DOI:10.1177/0886260519865960
73. Shai O. Does armed conflict increase individuals' religiosity as a means for coping with the adverse psychological effects of wars? *Social Science & Medicine*, 2022. Vol. 296(114769).

Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

DOI:10.1016/j.socscimed.2022.114769

74. Pypenko I.S. et al. The impact of the war in Ukraine on the psychological well-being of students. *International Journal of Science Annals*, 2023. Vol. 6(2), pp. 20–31. DOI:10.26697/ijsa.2023.2.2

75. Wong M. et al. The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 2021. Vol. 21. DOI:10.1186/s12889-021-10245-6

76. Kurapov A. et al. Toward an understanding of the Russian-Ukrainian War impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma*, 2022. Vol. 28(2), pp. 167–174. DOI:10.1080/15325024.2022.2084838

77. Henrich J. et al. War increases religiosity. *Nature Human Behavior*, 2019. Vol. 3(2), pp. 129–135. DOI:10.1038/s41562-018-0512-3

### **Информация об авторах**

*Баева Ирина Александровна*, доктор психологических наук, академик РАО, профессор кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: [irinabaeva@mail.ru](mailto:irinabaeva@mail.ru)

*Лактионова Елена Борисовна*, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>, e-mail: [lena\\_laktionova@mail.ru](mailto:lena_laktionova@mail.ru)

*Кондакова Ирина Владимировна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6320-5757>, e-mail: [kondakovaiv@herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@herzen.spb.ru)

*Пежемская Юлия Сергеевна*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: [pjshome@mail.ru](mailto:pjshome@mail.ru)

*Соколова Милен-Ева-Лилит Сергеевна*, ассистент кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7537-4005>, e-mail: [msokolova@herzen.spb.ru](mailto:msokolova@herzen.spb.ru)

*Савенко Юлия Сергеевна*, ассистент кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3880-6223>, e-mail: [juliasaveenko@gmail.com](mailto:juliasaveenko@gmail.com)

*Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В.,  
Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко  
Ю.С.*

Ресурсы психологической безопасности студентов в  
напряженной социокультурной среде: обзор  
теоретических и эмпирических исследований  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 3–29.

*Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V.,  
Pezhemskaia J.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Y.S.*  
Resources for Psychological Safety of Students in an  
Unstable Sociocultural Environment: a Review of  
Theoretical and Empirical Research  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 3–29.

### ***Information about the authors***

*Irina A. Baeva*, Doctor of Sciences in Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: [irinabaeva@mail.ru](mailto:irinabaeva@mail.ru)

*Elena B. Laktionova*, Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>, e-mail: [lena\\_laktionova@mail.ru](mailto:lena_laktionova@mail.ru)

*Irina V. Kondakova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6320-5757>, e-mail: [kondakovaiv@ Herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@ Herzen.spb.ru)

*Julia S. Pezhemskaya*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: [pjshome@mail.ru](mailto:pjshome@mail.ru)

*Milen-Eva-Lilit S. Sokolova*, Assistant, Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7537-4005>, e-mail: [msokolova@ Herzen.spb.ru](mailto:msokolova@ Herzen.spb.ru)

*Yulia S. Savenko*, Assistant, Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3880-6223>, e-mail: [juliasaveenko@gmail.com](mailto:juliasaveenko@gmail.com)

Получена 02.04.2024

Принята в печать 21.06.2024

Received 02.04.2024

Accepted 21.06.2024

## Формирование характеристик самоактуализирующейся личности у студентов медицинского вуза

**Герасимова Т.В.**

ЧУ ООБПО «Медицинский университет «Реавиз», г. Самара, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6551-6353>, e-mail: [ul.h2015@yandex.ru](mailto:ul.h2015@yandex.ru)

Повышение качества подготовки врачей включает развитие профессионально важных качеств в период обучения в вузе. Психолого-педагогическое сопровождение студентов медицинского вуза разработано недостаточно, внедряется редко. Работа направлена на исследование формирования качеств самоактуализирующейся личности у студентов медицинского вуза. Авторы разработали и обосновали модель психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств (ПВК) будущих врачей. Авторы представили результаты эмпирического исследования, полученные на выборке 180 студентов 5 курса медицинского университета специальностей «Лечебное дело» и «Стоматология» (90 человек – экспериментальная группа, участвующая в экспериментальной программе, 90 человек – контрольная группа). Исследователи использовали методику – самоактуализационный тест Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозмана<sup>1</sup> и М.В. Кроза. Полученные результаты свидетельствуют, что показатели характеристик самоактуализирующейся личности статистически достоверно меняются после участия в экспериментальной программе. Данные исследования могут быть использованы в качестве эффективного средства профессионального становления будущих и практикующих врачей.

**Ключевые слова:** самоактуализирующаяся личность; профессионально важные качества; самопринятие; самоуважение; спонтанность; синергичность; будущие врачи.

**Для цитаты:** Герасимова Т.В. Формирование характеристик самоактуализирующейся личности у студентов медицинского вуза [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 2. С. 30–42. DOI:10.17759/psyedu.2024160202

## Formation of Characteristics of a Self-Actualizing Personality among Medical Students

**Tatyana V. Gerasimova**

Medical University "Reaviz", Samara, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6551-6353>, e-mail: [ul.h2015@yandex.ru](mailto:ul.h2015@yandex.ru)

---

<sup>1</sup> Гозман Л.Я. выполняет функции иностранного агента.



Improving the quality of physician training includes the development of professionally important qualities during the period of study at a university. Psychological and pedagogical support for medical university students has not been sufficiently developed and is rarely implemented. The work is aimed at studying the formation of the qualities of a self-actualizing personality among medical university students. The authors developed and substantiated a model of psychological and pedagogical support for the formation of a complex of personal protective skills for future doctors. The authors presented the results of an empirical study obtained on a sample of 180 5th year medical university students with specialties in General Medicine and Dentistry (90 people – experimental group participating in the experimental program, 90 people – control group). The researchers used the self-actualization test technique of E. Shostrom in adaptation of L.Ya. Gozman and M.V. Crozat. The results obtained indicate that indicators of the characteristics of a self-actualizing personality change statistically significantly after participation in the experimental program. These studies can be used as an effective means of professional development for future and practicing doctors.

**Keywords:** self-actualizing personality; professionally important qualities; self-acceptance; self-esteem; spontaneity; synergy; future doctors.

**For citation:** Gerasimova T.V. Formation of Characteristics of a Self-Actualizing Personality among Medical Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol.16, no. 2, pp. 30–42. DOI:10.17759/psyedu.2024160202 (In Russ.).

### Введение

Период обучения в высшем учебном заведении является одним из этапов профессионального становления личности, во время которого начинается процесс формирования профессионально важных качеств (ПВК) личности будущих специалистов [1]. Формирование и развитие ПВК диктуется требованиями ФГОС, с одной стороны, и «социальным заказом», с другой стороны. Поскольку оценка компетентности и профессионализма в работе врача стала более сложной и повсеместной, система высшего профессионального образования все чаще сталкивается с проблемой внедрения эффективных средств подготовки специалистов, которые должны соответствовать ожиданиям профессии и общества [25]. В работе врача сформированность значимых в профессиональной деятельности характеристик приобретает особую роль для эффективной деятельности специалиста [22; 23]. В то же время отбор абитуриентов в медицинские вузы проводится на основании только академической успеваемости, без учета личностных качеств будущих врачей. Подобная ситуация наблюдается и за рубежом [26].

Основанием для выделения профессионально важных качеств является функциональный состав врачебной деятельности, относящейся к сложным видам трудовой деятельности в системе «человек – человек», предполагающей наличие разносторонней образованности, мотивации профессионального развития, выполнение разнообразных, трудных по структуре, способу и технике реализации видов профессиональной деятельности, предъявляющих к субъекту труда специфические требования [13, с. 130]. Проблемой исследования является

противоречие между необходимостью формирования комплекса ПВК будущего врача и отсутствием психолого-педагогического сопровождения данного процесса в медицинском вузе. Гипотеза исследования состоит в том, что психолого-педагогическое сопровождение студента-будущего врача изменяет представление студентов о самих себе как субъектах профессиональной деятельности и способствует развитию характеристик самоактуализирующейся личности – самопринятия, самоуважения, синергичности, спонтанности.

Также во многих нормативных документах, в частности в Концепции развития непрерывного медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2025 года, говорится о содействии профессиональному и личностному развитию специалиста посредством изучения образовательных программ и реализации самостоятельной интеллектуальной деятельности (самообразование, информальное или спонтанное образование). Выдвигается задача личностного роста и самореализации. Помимо развития инфраструктуры и технологий сферы непрерывного образования взрослых для обеспечения личностного роста и самореализации различных категорий взрослого населения, необходимым условием является мотивация самого специалиста к индивидуальной познавательной деятельности, к совершенствованию в профессиональной сфере [19].

Согласно классификации Е.А. Климова врачебная деятельность относится к социономическому типу, поскольку в ее основе лежат взаимоотношения в системе «врач – больной», которые весьма сложны, включают в себя множество разнонаправленных компонентов профессионального, морального, нравственного, эстетического и даже экономического и юридического характера. Среди них творческий склад ума, способность прогнозировать и моделировать разнообразные вероятные последствия, что связано с нестандартными ситуациями в профессиональной деятельности и неструктурированным характером врачебной деятельности; умение слушать и понимать другого человека, обладание определенным уровнем наблюдательности, отзывчивости и такта, связанные с высокими требованиями к компетентности в сфере общения, к коммуникативным и деонтологическим качествам; развитый кругозор, высокая познавательная мотивация, стремление к знаниям; определенный уровень развития качеств направленности личности (гуманизм, долг, альтруизм) [10; 11].

Самоактуализация представляет собой способность самостоятельно определять жизненный выбор человека и добиваться поставленных целей. Целью самоактуализации, согласно Е.Е. Вахромову, является наиболее полное развитие способностей, психологический рост, что возможно только в социально ориентированной деятельности [3]. По мнению И.А. Анкиндиновой, самоактуализация представляет собой реализацию собственных способностей и личностного потенциала и означает движение в направлении профессионального и личностного роста [2].

Самореализация – этически значимый, эвдемонический образ жизни – достигается путем самостоятельной деятельности и реализации своего высшего потенциала. Поэтому личностный рост и реализация считаются центральными аспектами. Самореализация достигается посредством самостоятельной деятельности и раскрытия своего профессионального потенциала [28]. Самоактуализирующие характеристики личности обеспечивают будущим врачам стремление к активному и творческому взаимодействию с

окружающим миром, позволяют сформировать гуманный подход к пациенту и перспективы личностного и профессионального совершенствования. В качестве характеристик самоактуализирующейся личности, значимых в работе врача, в комплекс ПВК нами включены самопринятие, самоуважение, синергичность, спонтанность, которые были выявлены методом теоретического анализа, подтверждены результатами практических исследований: эффективностью профессиональной деятельности врачей экспертной группы, обладающих перечисленными ПВК [5].

### Методы

В нашем исследовании, посвященном психолого-педагогическому сопровождению формирования профессионально важных качеств личности будущих врачей, проводимом с 2016 по 2020 годы, под понятием комплекса профессионально важных качеств личности будущего врача [7] мы предложили совокупность личностных и волевых качеств, черт самоактуализирующейся личности и ценностных ориентаций.

Чтобы осуществить формирование вышеназванных характеристик нами разработана и обоснована модель психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств личности будущих врачей. Характерной особенностью данной модели является наличие четкой структуры взаимосвязанных и упорядоченных компонентов. Модель включает цель: формирование комплекса профессионально важных качеств личности будущих врачей; задачи; комплекс профессионально важных качеств личности, состоящий из личностных качеств, характеристик самоактуализирующейся личности, волевых качеств и ценностных ориентаций на служение людям; используемые подходы к формированию комплекса ПВК; психолого-педагогические условия; содержание и средства – программа психолого-педагогического сопровождения; формы и методы работы; прогнозируемый результат [6].

В рамках исследования среди 180 студентов 5 курса ( $M=24,7$ ,  $SD=3,41$ ) (102 девушки и 78 юношей) медицинского университета лечебного и стоматологического факультетов был проведен формирующий эксперимент. Рандомным способом была составлена экспериментальная группа (90 человек – 59% девушек, 41% юношей, из них студентов лечебного факультета – 45 человек, стоматологического факультета – 45 человек), которая принимала участие в программе психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств личности будущих врачей продолжительностью 144 часа. В контрольную группу были включены 90 человек (54% девушек, 46% юношей). Диагностика уровня самоактуализации личности проводилась в контрольной и экспериментальной группах за неделю до начала реализации программы. Занятия проводились 2 раза в неделю по 3 академических часа и продолжались в течение 6 месяцев. Контрольная группа участия в программе не принимала. Авторская программа состояла из 3 блоков: просветительского, коррекционно-развивающего и консультативного, каждый из которых предусматривал определенные формы и методы работы [6]. В ходе работы у студентов формировались представления о комплексе ПВК, о самих себе как эффективных субъектах профессиональной деятельности. Использование тренингов, рефлексивных упражнений, решение кейсов и ситуационных задач актуализировало у будущих врачей потребность в развитии самоуважения, сензитивности, контактности и гибкости поведения, креативности,

спонтанности и синергичности. На заключительном занятии цикла была проведена повторная диагностика со студентами экспериментальной группы. Контрольная группа также проходила повторную диагностику в это же время. Уровень самоактуализации личности и различных ее характеристик определялся по результатам проведенного самоактуализационного теста Э. Шостром (САТ) в адаптации Л.Я. Гозмана<sup>2</sup> и М.В. Кроза [8]. Достоверность полученных результатов проверялась методами математической статистики (критерии Вилкоксона и Манна-Уитни).

## Результаты

До проведения эксперимента было установлено, что статистически значимые различия по показателям самоактуализации между контрольной и экспериментальной группами отсутствуют.

В табл. 1 приведены показатели самоактуализирующейся личности до и после участия в программе психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств личности будущих врачей.

Статистический анализ при помощи критерия Вилкоксона выявил значимые различия в уровне таких показателей самоактуализирующейся личности, как самопринятие ( $Z=-3,625$ ;  $p\leq 0,01$ ), самоуважение ( $Z=-4,359$ ;  $p\leq 0,01$ ), синергия ( $Z=-4,524$ ;  $p\leq 0,01$ ). Тенденция к различиям выявлена по показателям спонтанности ( $Z=-3,602$ ;  $p\leq 0,1$ ), контактности ( $Z=-1,762$ ;  $p\leq 0,1$ ), креативности ( $Z=-3,662$ ;  $p\leq 0,1$ ).

Качественный анализ показал, что в результате участия в программе психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств будущих врачей выросло количество студентов с высокими показателями по шкале самопринятия (с 13 до 40%).

С 27 до 67% увеличилось число студентов экспериментальной группы с высоким уровнем самоуважения.

В результате проведенного эксперимента с 40 до 70% стало больше будущих врачей с высокими показателями по шкале синергии.

Высокий уровень спонтанности после участия в программе выявился у 87% обучающихся (73% до эксперимента).

После участия в программе психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса ПВК личности будущего врача с 43 до 60% увеличилось количество будущих врачей с высокими показателями по шкале контактности, обеспечивающей коммуникативные способности и коммуникативную компетентность будущих врачей.

Значимо больше стало студентов экспериментальной группы с высокими показателями по шкале креативности – рост с 50 до 77%.

---

<sup>2</sup> Гозман Л.Я. выполняет функции иностранного агента.

Таблица 1

**Динамика показателей самоактуализирующейся личности (в %) у студентов до и после участия в программе психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств личности будущих врачей**

	До			После		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Ориентация во времени	30	50	20	20	40	40
Поддержка	6,7	63,3	30	0	60	40
Ценностные ориентации	0	30	70	0	20	80
Гибкость поведения	16,7	13,3	70	13,3	10	76,7
Сензитивность	13,3	10	76,7	0	13,3	86,7
Спонтанность	13,3	13,3	73,4	6,7	6,7	86,6
Самоуважение	16,7	56,7	26,6	10	23,3	66,7
Самопринятие	43,3	43,3	13,4	30	30	40
Взгляд на природу человека	13,3	70	16,7	6,7	53,3	40
Синергичность	30	30	40	10	20	70
Принятие агрессии	30	13,3	46,7	10	23,3	66,7
Контактность	13,3	43,3	43,4	10	30	60
Познавательные потребности	0	20	80	0	16,7	83,3
Креативность	30	20	50	13,3	10	76,7

С помощью критерия Манна-Уитни был проведен сравнительный анализ показателей самоактуализирующейся личности в контрольной и экспериментальной группах до и после экспериментальной работы. В табл. 2 представлены выборочные показатели со значимыми статистическими различиями и тенденцией к различиям.

В контрольной группе при повторном измерении показателей значимых различий не обнаружено ( $p \geq 0,05$ ).

Таблица 2

**Сравнительный анализ выборочных показателей самоактуализирующейся личности в контрольной и экспериментальной группах до и после экспериментальной работы**

	группа	До экспериментальной работы (различий нет)				После экспериментальной работы (различия выявлены)			
		Средний ранг	$\Sigma$ рангов	U	p	Средний ранг	$\Sigma$ рангов	U	p
Спонтанность	ЭГ	11,05	110,50	44,50	,674	13,65	136,50	18,50	,015

	КГ	9,95	99,50			7,35	73,50		
Самоуважение	ЭГ	10,00	100,00	45,00	,704	13,40	134,00	21,00	<b>,028</b>
	КГ	11,00	110,00			7,60	76,00		
Синергичность	ЭГ	10,40	104,00	49,00	,939	13,00	130,00	25,00	<b>,057</b>
	КГ	10,60	106,00			8,00	80,00		
Контактность	ЭГ	10,00	100,00	45,00	,702	13,15	131,50	23,50	<b>,043</b>
	КГ	11,00	110,00			7,85	78,50		

### Обсуждение результатов

Самопринятие является важным условием самоактуализации личности будущего врача, т.к. свидетельствует о способности принятия себя с учетом собственных недостатков и слабостей, адекватности самооценки и уверенности в решениях, касающихся тактики ведения пациентов. По мнению Ф. Перлза, каждый индивид от рождения пытается актуализировать себя «таким, как есть», т.е. актуализировать «образ себя», использовать собственный потенциал роста [15]. «Быть тем, кем ты на самом деле есть» и при этом становиться личностью, как считал К. Роджерс [16]. Самореализованные люди полностью довольны собой такими, какие они есть: полны причуд, несовершенств и недостатков. Они находятся в мире с тем, кем они являются как люди, и придерживаются этого взгляда по отношению к другим [24].

Самоуважение, являясь способностью ценить свои положительные свойства характера, уважать себя за них, в профессиональной врачебной деятельности способствует формированию «я-концепции» [12]. Сила «я-концепции», самоуважение, самооценка, собственная значимость, «самодостаточность» – одни из главных личностных ресурсов преодоления профессионального стресса в работе врача [4].

В состав комплекса ПВК личности будущих врачей также входит синергичность, которая определяет способность будущих врачей к целостному восприятию мира и людей, в будущей работе позволит понять связанность противоположностей, духовного и телесного в человеке. Умение анализировать информацию, зачастую противоречивую, интерпретировать результаты, понять влияние психики на болезнь и болезни на психику является необходимым в работе врача. Основатель теории самоактуализации А. Маслоу к характеристикам самоактуализирующих людей относит адекватное восприятие действительности, нахождение нового в известном, чувство общности с человечеством в целом [17]. Высокий уровень по шкале также связан с максимально эффективным использованием человеком всей совокупности своих сил, способностей, навыков и иных ресурсов (самости) в своей индивидуально неповторимой ситуации с целью достижения внешней и внутренней синергии [18]. Современными зарубежными авторами также отмечается, что «духовность» врачей связана с интерпретацией болезней пациентов и может выступать в качестве моста, способствующего развитию отношений с пациентом [27].

Полученные данные по повышению показателей спонтанности не означают отсутствия способности к продуманным, целенаправленным действиям, они раскрывают возможности не рассчитанного заранее способа поведения, необходимого при оказании помощи пациентам в экстренных и неотложных ситуациях, принятия ответственности за изменение тактики.

Спонтанность проявляется при внезапности и неожиданности действий и связана со способностью к самореализации и свободе самовыражения. Э. Шостром среди характеристик самоактуализирующейся личности («актуализатора») отмечает такие, как честность, открытость, искренность, свобода выражения своих потенциалов [21].

Сензитивность, являясь одной из характеристик самоактуализации, раскрывает степень того, насколько будущий врач отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько он способен к рефлексии. Сензитивность отражает способность у будущих врачей реагировать на различные раздражители в будущей профессиональной деятельности.

От гибкости поведения врача будет зависеть, как он сможет справляться с изменениями обстоятельств, продумывать решение задач с помощью творческих способов. Гибкость поведения наиболее эффективно проявляется в ситуациях профессионального стресса или неожиданных событий, требующих новых способов поведения, раскрывающая степень гибкости будущих врачей в реализации своих ценностей в поведении, во взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. А для этого технически оснащенный врач должен не только лечить, но и уметь разговаривать со своим пациентом, а этому необходимо учиться [9]. В контексте самоактуализации контактность рассматривается не только как коммуникативная способность или навык эффективного общения, а еще и как просоциальная установка личности.

Креативность как качество самоактуализирующейся личности обуславливает способность будущих врачей анализировать информацию, понимать причинно-следственные связи, делать нестандартные умозаключения, выходить за рамки стандартных моделей, разрабатывать и применять в работе инновационные методы и способы [20], связана с выраженностью творческой направленности личности будущего врача.

## **Выводы**

Психолого-педагогическое сопровождение формирования комплекса профессионально важных качеств будущих врачей в процессе обучения в медицинском вузе обеспечило статистически достоверный рост показателей самоактуализирующейся личности, входящих в комплекс ПВК. Результаты авторской программы психолого-педагогического сопровождения в экспериментальной группе доказали ее результативность, подтвержденную статистически значимыми изменениями самоактуализирующихся показателей. Эффективность психолого-педагогического сопровождения студентов в рамках данной работы проверялась методикой самоактуализационного теста и требует дальнейшего подтверждения.

Вышепредставленные профессионально важные характеристики самоактуализирующейся личности будущих врачей выражаются в их личностном стремлении к максимальному выявлению и презентации индивидуальных возможностей, а также дальнейшему саморазвитию и образованию. Развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности, наполнение ее новым смыслом через процесс персонализации [14]. Данные показатели раскрывают направленность личности будущих врачей, формируют модель взаимодействия с пациентами, а также их профессионально-личностные характеристики.

Проведенное исследование и полученные данные могут быть использованы в качестве эффективного средства профессионального становления студентов медицинского вуза, ординаторов и врачей-практиков на всех этапах профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. *Адзиев Р.С.* Необходимость в управляемом формировании профессионально важных психологических качеств личности будущего медика // Молодой ученый. 2019. № 43. С. 223–225.
2. *Акиндинова И.А.* Возможности самоактуализации преподавателя и студентов в процессе обучения курсу «Психологическое консультирование» // Образование на рубеже веков: традиции и инновации: тезисы докладов 2-й Международной научно-практической конференции. СПб., 1999. С. 114–119.
3. *Валеева М.А.* Самоактуализация личности как компонента профессиональной подготовки будущего специалиста // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 1. С. 137–145.
4. *Водопьянова Н.Е.* Синдром выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. М.: Юрайт, 2024. 299 с.
5. *Герасимова Т.В.* Взаимосвязь комплекса профессионально важных качеств врача с эффективностью профессиональной деятельности // Наукосфера. 2022. № 9(2). С. 80–84.
6. *Герасимова Т.В., Корнилова О.А.* Опыт реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств личности будущих врачей в медицинском вузе [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 09(74). С. 24–32. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/opyt-realizatsii-modeli-psikhologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-formirovaniya-kompleksa-professionalno-vazhnykh-kachestv-lichnosti-budushhikh-vrachej-v-meditsinskom-vuze.html> (дата обращения: 05.11.2023).
7. *Герасимова Т.В., Корнилова О.А.* Развитие личностно-мотивационных компонент профессионально важных качеств студентов-медиков в процессе обучения [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN321.pdf> (дата обращения: 05.11.2023).
8. *Гозман Л.Я.* Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. М., 1995. 43 с.<sup>3</sup>
9. *Головченко С.Г.* Совершенствование образовательных технологий профессиональной подготовки врачей-стоматологов / С.Г. Головченко, Л.Н. Денисенко, Ю.М. Федотова // Фундаментальные исследования. 2014. № 10-6. С. 1085–1088.
10. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М., 1996. 400 с.
11. *Климов Е.А.* Развивающийся человек в мире профессий / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Обнинский гор. психол. центр «Детство». Обнинск: изд-во «Принтер», 1993. 57 с.
12. *Лецинский Л.А.* Деонтология в практике терапевта. М., 1989. 208 с.
13. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.

<sup>3</sup> Гозман Л.Я. выполняет функции иностранного агента.



14. Особенности воспитательного процесса при обучении студентов-медиков [Электронный ресурс] / А.А. Зубкова, Е.В. Фелькер, М.А. Бароян, А.В. Винокур // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26271>
15. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания. Троицк: Гиль-Эстель, 1993. 240 с.
16. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. М.: Прогресс, Универс, 1994. 480 с.
17. Садыкова А.Я. Феномен самоактуализации А. Маслоу в современном мире // Символ науки. 2020. № 2. С. 66–70.
18. Соловых О.В. О теоретических аспектах самоактуализации личности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 6(125). С. 25–31.
19. Стратегия развития непрерывного медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2025 года. Проект / Министерство здравоохранения Российской Федерации. М., 2017.
20. Туркова И.В. Самоактуализация личности студентов в период обучения в медицинском вузе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 24 с.
21. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М.: Эксмо, 2002. 240 с.
22. Ясько Б.А. Психология личности и труда врача: курс лекций / Б.А. Ясько. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 304 с.
23. Ясько Б.А. Экспертный анализ профессионально важных качеств врача // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 71–81.
24. How physicians can become self-actualized [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kevinmd.com/2019/12/how-physicians-can-become-self-actualized.html>
25. Kalet A., Chow C.L. Remediation in medical education: a mid-course correction. Springer; 2<sup>nd</sup> edition, 2023. 786 p.
26. Powis D. et al. Why is it so hard to consider personal qualities when selecting medical students? // Medical teacher. 2020. Vol. 42. № 4. P. 366–371.
27. Raghuvver P. et al. A cross-sectional study on assessment of spiritual health and its associated factors among undergraduate students in a medical college in Mangalore, Karnataka // F1000Research. 2022. Vol. 11.
28. Schoofs L., Hornung S., Glaser J. Prospective effects of social support on self-actualization at work—The mediating role of basic psychological need fulfillment // Acta psychologica. 2022. Vol. 228. P. 103649.

## References

1. Adziev R.S. Neobkhodimost' v upravlyaemom formirovanii professional'no vazhnykh psikhologicheskikh kachestv lichnosti budushchego medika [The need for controlled formation of professionally important psychological qualities of the personality of a future physician]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2019, no. 43, pp. 223–225. (In Russ.).
2. Akindinova I.A. Vozmozhnosti samoaktualizatsii prepodavatelya i studentov v protsesse obucheniya kursu «Psikhologicheskoe konsul'tirovanie» [Possibilities for self-actualization of teachers and students in the process of teaching the course “Psychological Counseling”]. *Obrazovanie na rubezhe vekov: traditsii i innovatsii. Tezisy dokladov 2-i Mezhdunarodnoi nauchno-*

- prakticheskoi konferentsii [Education at the turn of the century: traditions and innovations. Abstracts of reports of the 2nd International Scientific and Practical Conference]. Saint-Petersburg, 1999, pp. 114–119. (In Russ.).*
3. Valeeva M.A. Samoaktualizatsiya lichnosti kak komponenta professional'noi podgotovki budushchego spetsialista [Self-actualization of personality as a component of professional training of a future specialist]. *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya [Social and humanitarian knowledge]*, 2010, no. 1, pp. 137–145. (In Russ.).
  4. Vodopyanova N.E. Sindrom vygoraniya [Burnout syndrome]. Moscow, 2024. 299 p.
  5. Gerasimova T.V. Vzaimosvyaz' kompleksa professional'no vazhnykh kachestv lichnosti vracha s effektivnost'yu professional'noy deyatel'nosti [The relationship between a complex of professionally important qualities of a doctor and the effectiveness of professional activity]. *Naukosfera [Scientosphere]*, 2022, no. 9-2, pp. 80–84. (In Russ.).
  6. Gerasimova T.V., Kornilova O.A. Opyt realizatsii modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya kompleksa professional'no vazhnykh kachestv lichnosti budushchikh vrachei v meditsinskom vuze [Elektronnyi resurs] [Experience in implementing a model of psychological and pedagogical support for the formation of a complex of professionally important personality traits of future doctors in a medical university]. *Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnyi nauchno-prakticheskii zhurnal [World of Pedagogy and Psychology: international scientific and practical journal]*, 2022, no. 09(74), pp. 24–32. Available at: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/opyt-realizatsii-modeli-psikhologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-formirovaniya-kompleksa-professionalno-vazhnykh-kachestv-lichnosti-budushchikh-vrachei-v-meditsinskom-vuze.html> (Accessed 05.11.2023). (In Russ.).
  7. Gerasimova T.V., Kornilova O.A. Razvitie lichnostno-motivatsionnykh komponent professional'no vazhnykh kachestv studentov-medikov v protsesse obucheniya [Elektronnyi resurs] [Development of personal and motivational components of professionally important qualities of medical students in the learning process]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya [World of Science. Pedagogy and psychology]*, 2021, no. 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN321.pdf> (Accessed 05.11.2023). (In Russ.).
  8. Gozman L.Ya. Samoaktualizatsionny`j test [Self-actualization test]. Moscow, 1995. 43 p. (In Russ.).
  9. Golovchenko S.G. Sovershenstvovanie obrazovatelnykh tehnologij [Improving educational technologies for professional training of dentists]. *Fundamental'nye issledovaniya [Basic research]*, 2014, no. 10-6, p. 1085–1088. (In Russ.).
  10. Klimov E.A. Psikhologiya professionala [Psychology of a professional]. Moscow, 1996. 400 p. (In Russ.).
  11. Klimov E.A. Razvivayushhiysya chelovek v mire professij [A developing man in the world of professions]. Moscow: MSU. Obninsk: Printer, 1993. 57 p. (In Russ.).
  12. Leshchinskii L.A. Deontologiya v praktike terapevta [Deontology in therapist practice]. Moscow, 1989. 208 p. (In Russ.).
  13. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow: Znanie, 1996. 308 p. (In Russ.).
  14. Zubkova A.A., Felker E.V., Baroyan M.A., Vinokur A.V. Osobennosti vospitatel'nogo processa pri obuchenii studentov-medikov [Elektronnyi resurs] [Features of the educational process when

Герасимова Т.В.  
Формирование характеристик  
самоактуализирующейся личности у студентов  
медицинского вуза  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 30–42.

Gerasimova T.V.  
Formation of Characteristics of a Self-Actualizing  
Personality among Medical Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 30–42.

training medical students]. *Sovremennye problemy nauki I obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2017, no. 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26271>

15. Perlz F. Opyty psikhologii samopoznaniya [Experiments in the psychology of self-knowledge]. Troitsk: Gil'-Estel', 1993. 240 p. (In Russ.).
16. Rodzhers K. Vzglyad na psixoterapiyu. Stanovlenie cheloveka [A look at psychotherapy. The formation of man]. Moscow: Progress, Univers, 1994. 480 p. (In Russ.).
17. Sadykova A.Ya. Fenomen samoaktualizatsii A. Maslow v sovremennom mire [The phenomenon of self-actualization by A. Maslow in the modern world]. *Symvol nauki [Symbol of Science]*, 2020, no. 2, p. 66–70. (In Russ.).
18. Solovy`x O.V. O teoreticheskix aspektax samoaktualizatsii lichnosti [On the theoretical aspects of personality self-actualization]. *Vestnik of Orenburg State University [Bulletin of Orenburg State University]*, 2011, no. 6(125), p. 25–31. (In Russ.).
19. Strategiya razvitiya nepreryvnogo meditsinskogo i farmatsevticheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda. Proekt / Ministerstvo zdravookhraneniya Rossiiskoi Federatsii [Strategy for the development of continuing medical and pharmaceutical education in the Russian Federation for the period until 2025. Project / Ministry of Health of the Russian Federation]. Moscow, 2017. (In Russ.).
20. Turkova I.V. Samoaktualizatsiya lichnosti studentov v period obucheniya v meditsinskom vuze. Avtopof. diss. ... kand. psikhol. nauk. [Self-actualization of the personality of students during their studies at a medical university. PhD (Psychology) Thesis]. Saint-Petersburg, 2005. 24 p. (In Russ.).
21. Shostrom E. Chelovek-manipulyator. Vnutrennee puteshestvie ot manipulyatsii k aktualizatsii [Manipulator. The inner journey from manipulation to actualization]. Moscow: Eksmo, 2002. 240 p. (In Russ.).
22. Yas'ko B.A. Psixologiya lichnosti i truda vracha: kurs lekcij [Psychology of personality and work of a doctor: a course of lectures]. Rostov on Don: Phoenix, 2009. 304 p. (In Russ.).
23. Yas'ko B.A. Ekspertnyi analiz professional'no vazhnykh kachestv vracha [Expert analysis of the professionally important qualities of a doctor]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2004, no. 3(25), pp. 71–81. (In Russ.).
24. How physicians can become self-actualized [Elektronic resource]. URL: <https://www.kevinmd.com/2019/12/how-physicians-can-become-self-actualized.html>
25. Kalet A., Chow C.L. Remediation in medical education: a mid-course correction. Springer; 2<sup>nd</sup> edition, 2023. 786 p.
26. Powis D. et al. Why is it so hard to consider personal qualities when selecting medical students? *Medical teacher*, 2020. Vol. 42, no. 4, pp. 366–371.
27. Raghuv eer P. et al. A cross-sectional study on assessment of spiritual health and its associated factors among undergraduate students in a medical college in Mangalore, Karnataka. *F1000Research*, 2022. Vol. 11.
28. Schoofs L., Hornung S., Glaser J. Prospective effects of social support on self-actualization at work—The mediating role of basic psychological need fulfillment. *Acta psychologica*, 2022. Vol. 228, p. 103649.

*Герасимова Т.В.*  
Формирование характеристик  
самоактуализирующейся личности у студентов  
медицинского вуза  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 30–42.

*Gerasimova T.V.*  
Formation of Characteristics of a Self-Actualizing  
Personality among Medical Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 30–42.

***Информация об авторах***

*Герасимова Татьяна Владимировна*, старший преподаватель кафедры реабилитологии и сестринского дела, педагог-психолог отдела по воспитательной работе и молодежной политике, ЧУ ООБПО «Медицинский университет «Реавиз», г. Самара, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6551-6353>, e-mail: [ul.h2015@yandex.ru](mailto:ul.h2015@yandex.ru)

***Information about the authors***

*Tatyana V. Gerasimova*, senior lecturer of the Department of Rehabilitation and Nursing, educational psychologist of the Department of Educational Work and Youth Policy, Medical University "Reaviz", Samara, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6551-6353>, e-mail: [ul.h2015@yandex.ru](mailto:ul.h2015@yandex.ru)

Получена 18.01.2024  
Принята в печать 21.06.2024

Received 18.01.2024  
Accepted 21.06.2024

## Сравнение условий организации совместной деятельности в очном и цифровом пространстве

*Едалов Д.О.*

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5815-3072>, e-mail: [daniledalov@outlook.com](mailto:daniledalov@outlook.com)

В статье представлен обзор пилотного исследования, в котором сопоставляются особенности организации совместной деятельности в цифровой среде среди учащихся 7-9 классов и теоретические основания для организации совместной деятельности. В исследовании приняли участие 36 учеников средней школы. В ходе исследования выяснилось, что освоение цифровых средств способствует организации совместной деятельности в цифровой среде, преобразуя символы в знаки. Группы, использующие цифровые средства, показали высокую эффективность как в организации совместной работы, так и в ее результатах. При дистанционном обучении учащиеся наибольшее количество времени проводили в интернете, в частности, при рассмотрении критерия «средство-время». Доска Jamboard стала важным инструментом для планирования и организации совместной деятельности учащихся. Функции включения и выключения аудио и видео способствовали самоорганизации и формированию культурного опыта группы. Проведенное исследование выявило ряд психологических характеристик организации совместной деятельности в цифровой среде, отличающихся от теоретических основ организации совместной деятельности в очном пространстве. Для этого использовался социально-генетический метод, в рамках которого учащиеся 7-9 классов проходили задание «модель корабля». Анализ позволяет сделать вывод, что организация совместной деятельности в цифровом пространстве обусловлена интериоризацией цифровых средств учащимися и на их основе построением общих систем ориентирования в цифровой среде. На основе пилотного исследования выделены рекомендации в организации совместной деятельности с применением цифровых технологий для учащихся 7-9 классов для учителей и родителей.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология; совместная деятельность; генетико-моделирующий метод; цифровое пространство; организация совместной деятельности.

**Для цитаты:** Едалов Д.О. Сравнение условий организации совместной деятельности в очном и цифровом пространстве [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 2. С. 43–59. DOI:10.17759/psyedu.2024160203

## Comparison of Conditions for Organizing Joint Activities in Face-to-Face and Digital Spaces

**Danil O. Edalov**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5815-3072>, e-mail: [daniledalov@outlook.com](mailto:daniledalov@outlook.com)

This article provides an overview of a pilot study that compares the features of organizing joint activities in the digital environment among students in grades 7-9 and the theoretical basis for organizing joint activities. 36 high school students took part in the study. The study revealed that the development of digital media contributes to the organization of joint activities in the digital environment, transforming symbols into signs. Groups using digital tools have shown high efficiency in both the organization of collaboration and its results. During distance learning, students spent the greatest amount of time on the Internet, in particular when considering the “medium-time” criterion. The Jamboard has become an important tool for planning and organizing student collaboration. The functions of turning on and off audio and video contributed to self-organization and the formation of cultural experience of the group. The study revealed a number of psychological characteristics of organizing joint activities in the digital environment, which differ from the theoretical foundations of organizing joint activities in the face-to-face space. For this purpose, a socio-genetic method was used, in which students in grades 7-9 completed the “ship model” task. The analysis allows us to conclude that the organization of joint activities in the digital space is due to the internalization of digital means by students and, on their basis, the construction of common systems of orientation in the digital environment. Based on a pilot study, recommendations for teachers and parents on organizing joint activities using digital technologies for students in grades 7-9 are highlighted.

**Keywords:** cultural-historical psychology; joint activities; genetic modeling method; digital space; organization of joint activities.

**For citation:** Edalov D.O. Comparison of Conditions for Organizing Joint Activities in Face-to-Face and Digital Spaces. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 2, pp. 43–59. DOI:10.17759/psyedu.2024160203 (In Russ.).

### Введение

Современное образование постоянно сталкивается с трудностями цифровизации процесса обучения. Предлагается множество способов организации образовательного процесса и реализации педагогических задач – от радикально консервативных до перехода на полностью цифровой формат обучения. Отсюда возникает актуальность проблемы исследования особенностей организации совместной деятельности в цифровой среде [5; 8].

К средней школе у подростков есть множество потребностей, которые можно удовлетворить только в цифровом пространстве: создание профилей в социальных сетях,

участие в онлайн-мероприятиях, самоидентификация себя в виртуальных сообществах, а также наполнение своего культурного и информационного пространства. Это позволяет каждому ученику выражать свои интересы, обмениваться знаниями и идеями с другими участниками в онлайн-пространстве [1; 3]. С одной стороны, возможность обучения в собственном темпе и направлении позволяет каждому ученику развиваться в соответствии с его индивидуальными потребностями. С другой стороны, сетевая среда также способствует совместной работе и обмену опытом между учащимися, что может быть важным опытом для развития коллективных навыков и способностей к сотрудничеству, исследование успешных форм совместной деятельности позволит выявить особенности в организации совместной деятельности. Из-за особенностей ведущей деятельности учащихся средней школы образовательный процесс с применением цифровых средств имеет ряд недостатков, например, интимно-личностное общение в социальных сетях становится преобладающим, что может выступать антагонистом потребности общаться в процессе выполнения задания и убирает необходимость стремиться к нему в образовательном процессе, так как учащийся может осуществлять коммуникацию не с участником задания, а с кем-то другим, что невозможно отследить. Данные недостатки выступают ограничениями для исследования цифровых форм совместной деятельности [2; 6].

Образовательные технологии не могут в полной мере конкурировать с видеоиграми и развлекательными сервисами, расположенными в цифровой среде. При возникновении учебных трудностей учащемуся легче найти способы их избегания, чем преодоления, что показывает важность организации совместной деятельности в цифровой среде для включения участников в образовательный процесс и формирования у них навыков самоорганизации. Очное образование имеет ряд сильных преимуществ перед онлайн-образованием: возможность ученикам общаться друг с другом, невербальное общение, возможность самоидентификации в социуме. Это список несовпадений ведущей деятельности и методов цифрового обучения, в соответствии с которым требуется пересмотреть методы цифрового образования [7; 9].

Для успешной реализации цифровизации в средней школе важно учитывать принципы культурно-исторической психологии. Совместная деятельность, разработанная в рамках этого подхода, предоставляет ученикам возможность взаимодействия и совместного решения задач в соответствии с их развивающимися потребностями и способностями. Это создает условия для активного участия в обучении и развития социальных навыков [11; 17].

Существует ряд проблем при переносе очного образования в онлайн-формат, включая роль регуляторов и исполнительных органов в обучающем процессе, а также вопросы критики и контроля. В условиях онлайн-образования ученики и педагоги сталкиваются с новыми вызовами, связанными с организацией учебного процесса, оценкой успеваемости и взаимодействием на дистанционной основе. Необходимо учитывать возрастные особенности учащихся при разработке и реализации онлайн-образовательных программ, чтобы обеспечить их эффективность и доступность для различных возрастных групп. В онлайн-образовании возникают проблемы с индивидуализацией образовательного процесса с учетом возрастных особенностей учащихся. Решение этих проблем требует комплексного подхода и учета специфики каждой возрастной группы [6; 10; 20].

Ю.В. Громыко, А.А. Марголис и В.В. Рубцов исследовали подходы к созданию

действенной модели «Школы будущего», используя культурно-историческую теорию и деятельностный подход в качестве основ. В предложенной ими модели акцент делается на формировании коммуникативной и деятельностной знаковой среды, которая включает разнообразные детско-взрослые сообщества и виды деятельности. Исследование особенностей организации совместной деятельности с применением цифровых средств будет важным шагом в построении цифровой платформы в «Школе будущего».

### **Условия для возникновения совместной деятельности**

Для исследования способов взаимодействий учащихся (12-15 лет) при решении учебных задач с использованием цифровых средств необходимо понимание теоретических положений о совместной учебной деятельности школьников, разработанных В.В. Давыдовым, В.В. Рубцовым, Г.Г. Кравцовым, Г.А. Цукерман и другими. А также результаты исследований особенностей организации совместной учебной деятельности с применением цифровых средств В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, А.Г. Крицкого, В.С. Агеева, А.В. Конокотина.

«Модель корабля» проектировалась на основе социально-генетического метода исследования, который является вариантом генетико-моделирующего метода Л.С. Выготского, разрабатывался В.В. Рубцовым, Ю.В. Громыко, А.В. Конокотиным и другими. Ниже представлены основные теоретические положения, которые важны при моделировании условий и их анализа в процессе пилотажного исследования.

Для исследования психологических особенностей организации совместных действий учащихся при решении учебных задач в условиях цифровой среды необходимо выделить условия осуществления совместной деятельности – учебные действия. Организация учебных действий детей в процессе совместной деятельности является первоочередной задачей. Для этого необходимо, чтобы конкретные состояния объекта дифференцировались ребенком и становились ориентировочной основой действия. Благодаря этому мы достигаем устойчивости в чувственной ткани сознания, по А.Н. Леонтьеву, в общей по содержанию ориентировочной основе. Мы получаем предметность действия, которая открывается в процессе апробации цели, благодаря этому происходит рождение предметного и целесообразного действия, которое связано с предметом в изучаемом объекте [15; 16].

Совместное действие включает в себя следующие составляющие:

1. Распределение начальных действий и операций – определяется системой преобразований, обуславливающих поиск принципа построения изучаемого объекта.
2. Обмен способами действия – задается необходимостью преобразования различных способов действия для получения совокупного продукта деятельности.
3. Взаимопонимание – задается характером включения различных способов действия в совместную деятельность. Взаимопонимание позволяет установить соответствие собственного действия и его продукта действиям других участников деятельности.

Среди средств, обеспечивающих осуществление совместной деятельности, наиболее важными с психологической точки зрения являются коммуникация и рефлексия.

Коммуникация – необходима для распределения, обмена и взаимопонимания. Благодаря коммуникации происходит планирование адекватных учебной задаче условий протекания деятельности и выбор соответствующих способов действия [15].

Рефлексия – позволяет установить отношение участника к собственному действию и



обеспечить преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности [15].

Распределение способов действия и обмен ими должны выявлять связь между предметными и операциональными компонентами действия. Этому требованию отвечает метод, при котором организация совместных действий направлена на поиск, выявление, фиксацию и моделирование принципа систематизации совокупности предметов [15].

Компоненты коллективно-распределенного действия:

1. Знаковые схемы (модели) организации деятельности: эти схемы фиксируют пооперационный состав индивидуальных действий участников, способ разделения этих действий в зависимости от предметного содержания задачи, определяют роль каждого участника в выявлении ориентировочной основы действия.

2. Связь между операциями, производимыми участниками: наличие связанных операций, соотносимых с меняющимися свойствами объекта, обеспечивает распределение действий и взаимопонимание участников в процессе совместного решения задач.

3. Условия, при которых введение средств организации коллективно-распределенного действия столкнет участников с необходимостью искать основания для разделения действий и их координации в предметном содержании изучаемого объекта [15].

4. Разрушение однозначного соответствия между схемой действия и структурой свойств исследуемого объекта: это приводит к ограничению действия соответствующим предметным содержанием.

5. Наличие разрывов в этом соответствии: это сталкивает участников с необходимостью поиска новых форм организации деятельности.

Таким образом, коллективно-распределенное действие предполагает разделение действий участников и их координацию в соответствии с предметным содержанием изучаемого объекта. Это разделение происходит на основе знаковых схем организации деятельности, которые фиксируют связь между операциями, производимыми участниками. Наличие разрывов в этой связи приводит к необходимости перераспределения операций между участниками и поиску новых форм организации деятельности.

Использование схем в качестве средства организации деятельности позволяет создавать экспериментальные ситуации, в которых можно изучать закономерности организации взрослым совместных действий детей, а также способы групповой работы самих детей. Кроме того, с помощью схем можно фиксировать возникновение учебно-познавательных действий и их особенностей [14].

В совместной деятельности детей необходимо соответствие двум важным этапам. На первом этапе, который называется тренировочным, взрослый организует в группе детей коллективно-распределенное действие. На основе схемы действия взрослый организует общение и сотрудничество детей как процесс преобразования заданных структур изучаемого объекта и соответствующих моделей [14].

На втором этапе, который называется контрольным, изучается возникающее учебно-познавательное действие. Особенности этого действия выявляются при наблюдении за совместно выполняемыми участниками пробами, предметной направленностью действий, а также при изучении того, каким образом используется детьми предложенная взрослым схема деятельности [14].

В процессе организации совместных действий важным условием является возникновение учебно-познавательной деятельности ребенка, в которой должно происходить раскрытие, соотношение смыслов между различными действиями по отношению к объекту и соответствующими свойствами его структуры. Для этого необходимо организовать распределение и обмен способами действия между участниками деятельности. Виталий Владимирович Рубцов предложил рассматривать следующие психологические компоненты, обеспечивающие эффективность совместной работы [13]:

1. Совместное понимание и общая цель. Важным моментом является совместное понимание целей и задач среди участников группы. Работающие вместе люди должны разделять общую цель и видеть, как их усилия могут способствовать ее достижению.

2. Распределение ролей. Эффективная совместная работа требует ясного распределения ролей и обязанностей между участниками. Каждый должен знать, что от него ожидается, и быть готов выполнять свои обязанности.

3. Взаимозависимость. Участники должны понимать, что их успех зависит от успеха других. Это мотивирует их сотрудничать и взаимодействовать, чтобы достичь общей цели.

4. Открытость и коммуникация. Открытость в общении и способность выразить свои идеи и мнения важны для успешной совместной работы. Хорошая коммуникация помогает участникам понимать друг друга и решать возникающие проблемы.

5. Совместное обучение. Совместное обучение и обмен знаниями и опытом между участниками способствуют повышению коллективного интеллекта. Вместе учась, они могут решать задачи более эффективно.

6. Решение конфликтов. Важно научиться решать конфликты конструктивно. Конфликты могут возникнуть в любой группе, и умение их разрешать помогает сохранить эффективность совместной работы.

### **Исследование особенностей организации совместной деятельности в цифровой среде**

Для исследования была собрана группа из 36 учеников 7-9 классов из разных городов: Москва, Красноярск, Московская область. В исследовании приняли участие 14 девочек и 22 мальчика. В выборку вошли: 19 учеников из 7 класса (8 девочек, 11 мальчиков), 12 – из 8 класса (4 девочки, 8 мальчиков) и 5 учеников из 9 класса (2 девочки, 3 мальчика). В 8 из 9 групп были ученики одного класса, в одной группе было смешение: трое учеников из 7-го класса и один из 9-го.

Исследование проводилось в программе Google Meet. 31 респондент принимал участие с использованием персонального компьютера, остальные 5 участников использовали планшет или смартфон.

Ученикам предлагалось построить модель корабля, учитывая правила, заданные в условии задачи. Условие задачи: «Уважаемые участники, Вам предложено построить модель корабля, учитывая 4 основные параметра: размер парусов должен соответствовать трем разрезам кормы корабля, важно учитывать, что вес одной мачты 400 кг, необходимо построить корму корабля, для этого Вам предложена формула для нахождения объема  $V=d*a*h$ , где  $V$  – объем,  $d$  – длина,  $a$  – ширина,  $h$  – высота, посчитать грузоподъемность корабля, опираясь на формулу. Грузоподъемность лодки можно вычислить по формуле:  $Q_1=1/5*(\rho*V - G_1)$ , где  $\rho$  – плотность воды,  $V$  – объем корпуса, м<sup>3</sup>,  $G_1$  – масса лодки, включая постоянно

закрепленное в нем оборудование, а также максимально загрузить судно с учетом его грузоподъемности. Для этого предлагаю Вам разделить роли между собой. Время на выполнение задания у Вас 60 минут. Можете пользоваться любыми средствами. Если у Вас есть вопросы, можете задать сейчас или в процессе работы». Важно заметить, что распределение ролей подразумевало разделение задач между учащимися, о чем дополнительно сообщалось при возникновении трудности с пониманием инструкции участником. Задание считалось решенным, когда модель была представлена и в ней не было противоречий. Для нахождения соответствия алгебраической модели графической учащимся были предложены основные цифровые средства: чат, видео, аудио, онлайн-доска. Учащимся можно было пользоваться не только предоставленными формулами, но и искать в интернете любую информацию, помогающую в решении задачи. В среднем учащиеся затрачивали от 45 до 60 минут на выполнение задания.

Средства, которые были использованы в процессе занятий:

1. Интерактивная доска Jamboard;
2. Чат;
3. Поднятие руки;
4. Включение и выключение видео;
5. Средства поиска информации (интернет);
6. Эмоции (Эмодзи);
7. Демонстрация экрана.

Для исследования и анализа психологических особенностей организации совместной деятельности с применением цифровых средств были использованы теоретические основания, выделенные в начале. Уделялось внимание таким компонентам, как: распределение начальных действий и операций; обмен способами действия; достигалось ли взаимопонимание; коммуникация и рефлексия; какие трудности возникали и как преодолевались учащимися в цифровой среде.

Учащиеся могли пользоваться интернетом, что часто оказывало замедляющий эффект на работу команды, учащимся было сложно ориентироваться в большом объеме новой информации. Как следствие, это отразилось на командной работе: количество идей о виде судна было избыточным и мешало принять решение, а также идеи и комментарии участников касательно организации процесса часто вызвали замедление работы. В дальнейшем часто один из участников брал на себя лидерскую позицию для принятия конечного решения. Были ситуации, в которых учащиеся не могли скоординировать свои действия, что приводило к замешательству группы, но данная трудность преодолевалась цифровыми средствами.

Иллюстрация случая: команда из четырех учащихся столкнулась с трудностями. В ходе поиска информации о виде корабля каждый из учеников предлагал свои идеи, что размывало конкретное представление о корабле. Еще одна трудность прослеживалась в том, что ученики не могли работать индивидуально, поскольку каждому необходимо ориентироваться на результат другого участника команды. Также в процессе возникали разногласия – два ученика, скоординировавшись, не учитывали двух других, что приводило к результату, который не совпадал с другими, впоследствии возникала потребность в пересчете и, как следствие, возникала конфликтная ситуация. Ученики часто перебивали друг друга, пытались

разговаривать одновременно.

Первичное преодоление трудности, основанное на коммуникации, сформировало у участников общие лингвистические модели, которые впоследствии стали ориентировочной основой для совместных действий. Такие языковые модели в большинстве описывали особенности применения цифровых средств, например, ссылки, инструменты редактирования доски или чата. Вторичное преодоление трудностей произошло, когда ученики стали использовать такие средства, как поднятие руки для очередности озвучивания идей, а также комментирование в чате, пока один из учащихся предлагал идею. Учащиеся использовали эмоции для одобрения или неодобрения решений других. 16 учащихся использовали эти средства слишком часто, что приводило к сильному информационному шуму. Количество используемых цифровых средств увеличивалось до тех пор, пока не стало избыточным, и участники договорились о правилах, регулировавших их совместную работу. Преодоление трудности сопровождалось возможностью ученикам проводить рефлексию и отменять последние действия, причем отменять действие мог только участник, который его совершил, что способствовало активной позиции каждого.

В процессе выполнения задания у нескольких групп прослеживалась закономерность в использовании цифровых средств. Такие средства, как включение и выключение видео и аудио, использовались чаще всего. Чат выступил ориентировочной основой действия, так как учащиеся писали в него о намерении что-то сделать и обращались к нему как к организующему средству, часто можно было наблюдать ссылки и важные пометки, конспектирование общих договоренностей.

Выявление закономерностей в организации совместной деятельности с использованием цифровых средств показало, что учащиеся в начале приходили к общим лингвистическим моделям в своем общении, что способствовало ориентированию в цифровом пространстве, при освоении цифровых средств учащиеся сталкивались с их избыточностью, что приводило преимущественно группы из 7-го класса в замешательство, данная трудность преодолевалась лидерской позицией учащихся, которые предлагали правила для коммуникации и работы.

Распределение начальных действий происходило на этапе формирования общей цели и распределения ролей. Участники исследования при выполнении операций сталкивались с трудностями коммуникации и рефлексии, что приводило к замешательству и этапу, когда учащиеся устанавливали правила для организации совместной деятельности. Организация коммуникации и рефлексии способствовала разрешению трудности в недостаточном освоении цифровых средств, учащиеся обменивались способами действия друг с другом. Так, во всех группах цифровое средство Jamboard использовалось не только для схематизации работы, но и как организующее средство для установления порядка действий участников, что приводило к связи между операциями участников в построении модели и повышению количества совместных действий. Доска Jamboard, представляющая собой сочетание нескольких слайдов, использовалась для визуализации и планирования деятельности здесь и сейчас, так, 8 из 9 групп показывали ход выполнения актуальной задачи, и каждый участник исследования ориентировался на доску, доступную для всех. Важно отметить, что существенным отличием было отсутствие между учащимися физического ограничения для просмотра результата других учеников. Поэтому после 10-й минуты можно было заметить наиболее выраженную коммуникацию, сопровождающуюся

обсуждением между участниками. Учащиеся часто перемещались с одной доски на другую, актуализируя информацию. В большинстве групп была общая доска, которая выступала как объединение результатов работы и, как правило, вызывала конфликтную ситуацию между результатами учащихся. 8 учащихся добавляли картинки, формулы и ссылки на материалы, которыми они пользовались. Пример из группы 8-го класса: учащийся добавил к себе модель корабля в виде изображения и нашел описание корабля на одном из сайтов, что отражено в его вычислениях. Важно отметить, что учащиеся, посещающие доску, также заходили на этот ресурс и подстраивали свою работу для улучшения кооперации в группе.

Использование цифровых средств для организации совместных действий позволило прийти к взаимопониманию в процессе выполнения задания, что способствовало преодолению конфликтных ситуаций при обмене операциями. Участники, осваивая новые цифровые средства, использовали их для создания новых форм организации совместной деятельности. Было разделение по деятельности, одни дети считали высоту и ширину парусов по отношению к корме корабля, когда другие рассчитывали высоту и ширину кормы для определения грузоподъемности. Так же искали картинки и рисовали модель.

Как следствие, возникновение совместно-распределенных действий происходило в процессе схематизации. Участники, реализовывая новые средства, вступали во взаимодействие, в котором проходил обмен идеями. Например, при добавлении изображения другой участник мог изменять его размер или положение на доске, дорисовывать что-то, подписывать, корректировать модель или просить участников найти другое изображение. Эффективность взаимодействия достигалась, когда цифровых средств в арсенале детей становилось определенное количество.

- Саша, добавь вторую мачту, но поменьше, я нашел фрегат (когда учащиеся использовали Jamboard).

- Я добавлю изображение корабля, Миша, посмотри, чтобы все совпадало.

- Я хочу, чтобы у нас был флаг, давайте будет пиратский.

Учащиеся часто давали друг другу описание инструментов и инструкции к их практическому применению, повышая количество и качество совместной работы. Многие трудности можно выделить как первичные и вторичные. Первичные трудности, такие как коммуникация, рефлексия, организация совместной работы, информационный шум, мешали учащимся приступить к работе. Такие трудности преодолеваются формированием общих правил группы, а также использованием некоторых цифровых средств, которые выступают ориентировочной основой для действий: включение и выключение микрофона, использование чата, доски для фиксации результата. Вторичные трудности можно выделить на более сложном уровне межличностного взаимодействия, когда учащимся необходимо было кооперировать свои действия для совместной работы. Учащиеся обменивались друг с другом своим результатом и в случае всех групп учащиеся работали в парах, что приводило к конфликту итоговых результатов.

12 участников использовали чат для коммуникации намного чаще, чем микрофон, а потом переходили к вербальному общению. Можно предположить, что чат является важной частью коммуникации учащихся, поскольку мысли и идеи, которые учащиеся отправляли в чат, были рассмотрены пролонгированно по времени, чего нельзя достичь в очном формате работы. Учащиеся, которые использовали чат для коммуникации друг с другом, имели

больше возможностей для участия в групповой деятельности. Так, в процессе, пока один учащийся говорил, другой мог писать в чат, сразу же получая ответ от третьего учащегося. Параллельно происходило два диалога, двое учащихся общались устно, два – письменно.

Таким образом, организация совместной деятельности возможна при овладении блоком цифровых средств, важно, что ключевым из средств является формирование общей культуры работы в команде, которое накладывало ограничение на использование цифровых средств.

У учащихся происходило распределение ролей независимо от выполняемой задачи. Четыре группы опирались на корму корабля, три – на грузоподъемность, две из девяти групп решили отталкиваться от самого груза, который не связан с дополнительными компонентами корабля, влияющими на грузоподъемность. Лидерская позиция чаще наблюдалась у девочек в 7 классе, но не в 8 и 9 классах, где инициатива была у мальчиков. Принятие решения эффективнее происходило в группе, где участники общались не только вербально, но и использовали чат и доску, а также могли быстро перемещаться с одного слайда на другой. Барьер в освоении цифровых средств в группах не наблюдался. Все трудности преодолевались общением и распределением ролей, если один из участников не мог выполнить некоторые действия. Важно заметить, что 7 учащихся, выполняя свое задание, сопровождали это речевым контролем, что было слышно другим участникам встречи, 40% участников в процессе выполнения своего задания отвлекались и переключались на коммуникацию, если они были заинтересованы в общении.

Конфликтные ситуации возникали в процессе решения учебной задачи: после распределения ролей у некоторых групп учащихся возникала ситуация, когда условия одной части корабля не совпадали с другими, учащимся приходилось договариваться и обмениваться идеями. Были случаи, когда сообщение в чате или поднятие руки не были замечены другими участниками, то есть средства коммуникации оказались неэффективными.

Были конфликтные ситуации, которые не находили решения, и некоторые участники начинали мешать остальным. В двух группах наблюдалась форма деятельности без ориентации на других учащихся, ученики работали преимущественно индивидуально, практически не использовали цифровые средства. Изменения наблюдались, когда возникала схематизация результатов, но две группы так и не смогли прийти к решению и построению модели. В речи учащихся чаще были замечены эмоционально-личностные компоненты трудностей, не относящиеся к предметным и операционным структурам трудности.

### **Обсуждение результатов**

Цифровые средства способствуют организации совместной деятельности в онлайн-пространстве, наблюдается совпадение между условиями для организации совместной деятельности в теоретическом анализе литературы, посвященной изучению совместной деятельности, и этапами в ходе пилотного исследования. Существенным отличием является изменение последовательности, участники исследования в начале сталкиваются с трудностями, когда средства, используемые участником, могут мешать другим. Группам необходимо при освоении новых цифровых средств использовать их как организующее средство, поэтому учащиеся договариваются друг с другом об использовании в совместной деятельности.

Прежде чем переходить к учебным действиям, учащиеся осваивали цифровые средства,

которые стали для них ориентировочной основой для поиска содержания задачи. Как только происходило освоение знаковых средств в онлайн-пространстве, эти средства становились орудийной основой для совместной деятельности, что совпадает с основаниями работы О.В. Рубцовой [17].

Большинство групп активно изучали новые средства, которые помогали в демонстрации результата. Так, наметилась тенденция в группах добавлять изображение для демонстрации своей модели корабля, а также конспектирование своих идей в чате и заметках. Можно предположить, что все средства способствовали коммуникации между участниками, опосредствуя совместную деятельность построения графической модели. Поднятие руки и включение и выключение микрофона, использование эмоции для одобрения или неодобрения формировали культуру и организацию работы в группах. При этом данные средства могли быть использованы избыточно, что мешало работе в команде, и участникам было необходимо формировать новые правила при работе с цифровыми средствами. В каждой группе можно заметить специфические для нее культурные особенности в использовании цифровых средств.

Использование цифровых средств способствовало развитию таких аспектов совместной деятельности учащихся, как коммуникация, кооперация, совместное решение проблем, рефлексия, обмен операциями, преодоление конфликтной ситуации. Учащиеся стали использовать чат и демонстрацию экрана для общения друг с другом, стали чаще координировать свои действия и сотрудничать в решении задач в процессе схематизации результатов вычислений.

Кроме того, исследование показало, что освоение цифровых средств подростками происходит быстро и эффективно. Учащиеся осваивают новые цифровые инструменты для использования их в организации совместной деятельности.

Однако в процессе совместной деятельности в цифровой среде также возникают проблемы: отсутствие навыков использования цифровых средств – 9 учащихся не обладали необходимыми навыками использования цифровых средств, что затрудняло совместную деятельность. В процессе совместной деятельности могут возникать конфликтные ситуации, которые связаны с различиями в мнениях и подходах к решению задачи. Для решения этих проблем необходимо проводить обучение учащихся навыкам использования цифровых средств и развивать у них культуру совместной деятельности.

В процессе занятий произошло опосредование коммуникации такими средствами, как чат и микрофон, которые стали регулироваться участниками процесса. Демонстрация экрана и эмодзи использовались как знаковые средства. Доска Jamboard была использована учащимися как средство взаимодействия для построения модели. Включение и выключение видео выступало как знаковое средство, поскольку при отключении видео одним участником другие участники повторяли, две группы договорились изначально не включать видео. Чат выступал средством коммуникации, в котором участники писали свои идеи в процессе построения модели. Наблюдалось, что участники писали мысли в чат в процессе вербальной коммуникации.

Ограничения исследования:

1. Использование программы Google Meet: некоторые участники могли испытывать трудности с использованием программы, что могло повлиять на их результаты.

2. Использование цифровых средств: участники могли иметь трудности с подключением и получением доступа к необходимым цифровым средствам, а также испытывать трудности с их использованием, отсутствие удобных технических средств для управления цифровыми инструментами, что могло повлиять на индивидуальный вклад и результаты всей группы.

### **Выводы и рекомендации**

1. Освоение цифровых средств является трансформацией символов в знаки, что способствует организации совместной деятельности в цифровой среде.

2. Группы, работающие с применением цифровых средств, показали высокую эффективность как в организации совместной деятельности, опосредуя это цифровыми средствами, так и в результативности такой работы.

3. При работе дистанционно у учащихся больше всего времени заняло цифровое средство интернет, куда испытуемые обращались преимущественно при рассмотрении критерия «средство-время».

4. Доска Jamboard стала средством организации и планирования совместной деятельности учащихся, такие средства, как включение и выключение аудио и видео, способствовали самоорганизации учащихся, а также формированию культурного опыта группы.

5. Проведенное исследование, посвященное анализу особенностей организации совместной деятельности в цифровом пространстве у учащихся 7-9 классов, выявило ряд психологических характеристик, отличающихся от теоретических основ организации совместной деятельности в очном пространстве. Для этого использовался социально-генетический метод, в рамках которого учащиеся проходили задание «модель корабля».

В дальнейшем результаты пилотного исследования можно будет использовать для формирования методологии в организации совместной деятельности для учащихся средней школы с применением цифровых средств, что будет полезно педагогам, родителям, работникам социальных служб для подростков, психологам. В дальнейшем планируется расширить выборку и провести исследование с применением средств, выявляющих готовность участников к совместной деятельности в очном и цифровом пространстве.

Рекомендации для организации совместной деятельности в цифровой среде:

1. Предоставить участникам возможность для освоения цифровых средств.
2. Способствовать коммуникации и рефлексии между учащимися.
3. Своевременно выявлять избыточность цифровых средств в деятельности учащихся.
4. Проводить профилактику в освоении цифровых средств у учащихся 7-9 классов.
5. Подобрать учебные задания, в которых необходимы такие навыки, как общение и сотрудничество между учащимися.

### **Литература**

1. Агрба Л.М. Сетевой проект как пространство образовательных коммуникаций // Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Цифровая педагогика в системе современного образования» (г. Нижний Новгород, 27 апреля 2018 г.). Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина», 2018. С. 66–69.
2. Белова Т.А. Онлайн-тренинги как инструмент для повышения эффективности // Сборник



статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Цифровая педагогика в системе современного образования» (г. Нижний Новгород, 27 апреля 2018 г.). Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина», 2018. С. 73–77.

3. *Власова Ю.Ю.* Использование педагогом социальных сетей в воспитании школьников // Образование и саморазвитие. 2021. № 3. С. 278–288. DOI:10.26907/esd.16.3.24

4. *Завалко Н.А.* Киберпедагогика как одно из современных направлений в системе образования // Инновации в образовании (Казахстан). 2021. № 2(54). С. 31–38.

5. Кибернетическая (информационная) педагогика в системе образования ФРГ: эволюция подходов, современные реалии, осмысление проблем / З.С. Хабекирова [и др.] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2023. № 2(318). С. 40–50. DOI:10.53598/2410-3004-2023-2-318-40-50

6. *Кисляков Н.И., Мороз Т.Г., Роцин А.С.* Цифровая трансформация педагогики высшего образования: от сертификации digital-компетенций педагогов до цифровой психологии студентов // Гуманитарный научный вестник. 2022. № 2. С. 80–87. DOI:10.5281/zenodo.6302591

7. *Клепиков В.Б., Канянина Т.И.* Формирование информационной культуры педагога в условиях современного информационного пространства // Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Цифровая педагогика в системе современного образования» (г. Нижний Новгород, 27 апреля 2018 г.). Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина», 2018. С. 54–58.

8. *Королева О.В.* Инновационные модели уроков для реализации в цифровой среде школы // Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Цифровая педагогика в системе современного образования» (г. Нижний Новгород, 27 апреля 2018 г.). Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина», 2018. С. 39–42.

9. *Коротенкова Е.А.* Электронная педагогика в зарубежной системе образования на современном этапе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 6-1. С. 330–340. DOI:10.34670/AR.2020.46.6.225

10. *Круподерова Е.П.* Сопровождение проектной деятельности обучающихся в цифровой среде // Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Цифровая педагогика в системе современного образования» (г. Нижний Новгород, 27 апреля 2018 г.). Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина», 2018. С. 42–46.

11. *Пономарева Е.И.* Интернет-коммуникации как важный элемент неформального повышения квалификации современного педагога // Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Цифровая педагогика в системе современного образования» (г. Нижний Новгород, 27 апреля 2018 г.). Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина», 2018. С. 62–66.

12. *Романова Т.М.* Электронные учебники в информационно-образовательной среде современной школы // Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Цифровая педагогика в системе современного образования» (г. Нижний Новгород, 27 апреля 2018 г.). Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО

«НГПУ им. К. Минина», 2018. С. 28–32.

13. Рубцов В.В., Гузман Р.Я. Психологические характеристики способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 48–57.

14. Ученик за компьютером: что можно, что нельзя / Рубцов В.В. [и др.] // Народное образование. 1989. № 6. С. 222–234.

15. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1987. 160 с.

16. Рубцов В.В. и др. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6-10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 1. С. 28–40.

17. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 117–124.

18. Сергеев А.Н., Куликова Н.Ю., Цымбалюк Г.В. Использование сервисов видеоконференций в сетевых образовательных сообществах: теория и опыт реализации при обучении информатике // Информатика и образование. 2020. № 7(316). С. 47–54. DOI:10.32517/0234-0453-2020-35-7-47-54

19. Сытько К.О., Рябова А.А. Педагогика и психология современной системы образования // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы инновационного развития» (г. Москва, 30 ноября 2017 г.). М.: ООО «ИМПУЛЬС», 2017. С. 62–65.

20. Трусова М.И., Трусов А.А. Повышение качества образования с использованием потенциала цифровой педагогики в условиях цифровой трансформации образования // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции «Цифровизация образования в условиях конвергентной реальности» (Москва, 22 декабря 2020 г.). Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. С. 113–116.

21. Шаров А.М. Online-курсы. Применение в образовательном процессе // Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Цифровая педагогика в системе современного образования» (г. Нижний Новгород, 27 апреля 2018 г.). Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина», 2018. С. 70–73.

## References

1. Agrba L.M. Setevoj proekt kak prostranstvo obrazovatel'nyh kommunikacij [Network project as a space of educational communications]. Sbornik statej po materialam Otkrytoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii “*Cifrovaja pedagogika v sisteme sovremennogo obrazovanija*” (g. Nizhnij Novgorod, 27 aprelja 2018 g.) [Proceedings of the Open Russian Scientific and Practical Internet Conference “*Digital Pedagogy in the System of Modern Education*”]. Nizhnij Novgorod: FGBOU VPO “NGPU im. K. Minina”, 2018, pp. 66–69. (In Russ.).
2. Belova T.A. Onlajn-treningi kak instrument dlja povyshenija jeffektivnosti [Online trainings as a tool for improving efficiency]. Sbornik statej po materialam Otkrytoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii “*Cifrovaja pedagogika v sisteme sovremennogo obrazovanija*”

- (g. Nizhnij Novgorod, 27 aprolja 2018 g.) [Proceedings of the Open Russian Scientific and Practical Internet Conference “*Digital Pedagogy in the System of Modern Education*”]. Nizhnij Novgorod: FGBOU VPO "NGPU im. K. Minina", 2018, pp. 73–77. (In Russ.).
3. Vlasova Ju.Ju. Ispol'zovanie pedagogom social'nyh setej v vospitanii shkol'nikov [Using social networks for social upbringing]. *Obrazovanie i samorazvitie [Education and Self-development]*, 2021, no. 3, pp. 278–288. DOI:10.26907/esd.16.3.24 (In Russ.).
  4. Zavalko N.A. Kiberpedagogika kak odno iz sovremennyh napravlenij v sisteme obrazovanija [Cyberpedagogy as one of the modern directions in the education system]. *Innovacii v obrazovanii [Innovations in education]* (Kazakhstan), 2021, no. 2(54), pp. 31–38. (In Russ.).
  5. Habekirova Z.S. et al. Kiberneticheskaja (informacionnaja) pedagogika v sisteme obrazovanija FRG: jevoljucija podhodov, sovremennye realii, osmyslenie problem [Ybernetic (informational) pedagogy in the education system of the federal republic of germany: evolution of approaches, modern realities, comprehension of problems]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija [Bulletin of Adygea State University]*, 2023, no. 2(318), pp. 40–50. DOI:10.53598/2410-3004-2023-2-318-40-50 (In Russ.).
  6. Kisljakov N.I., Moroz T.G., Roshhin A.S. Cifrovaja transformacija pedagogiki vysshego obrazovanija: ot sertifikacii digital-kompetencij pedagogov do cifrovoj psihologii studentov [Digital transformation of higher education pedagogy: from certification of digital competencies of teachers to digital psychology of students]. *Gumanitarnyj nauchnyj vestnik [Humanitarian scientific bulletin]*, 2022, no. 2, pp. 80–87. DOI:10.5281/zenodo.6302591 (In Russ.).
  7. Klepikov V.B., Kanjanina T.I. Formirovanie informacionnoj kul'tury pedagoga v uslovijah sovremennogo informacionnogo prostranstva [Digital transformation of higher education pedagogy: from certification of digital competencies of teachers to digital psychology of students]. Cbornik statej po materialam Otkrytoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii “*Cifrovaja pedagogika v sisteme sovremennogo obrazovanija*” (g. Nizhnij Novgorod, 27 aprolja 2018 g.) [Proceedings of the Open Russian Scientific and Practical Internet Conference “*Digital Pedagogy in the System of Modern Education*”]. Nizhnij Novgorod: FGBOU VPO "NGPU im. K. Minina", 2018, pp. 54–58. (In Russ.).
  8. Koroleva O.V. Innovacionnye modeli urokov dlja realizacii v cifrovoj srede shkoly [Innovative models of lessons for implementation in the digital environment of the school]. Cbornik statej po materialam Otkrytoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii “*Cifrovaja pedagogika v sisteme sovremennogo obrazovanija*” (g. Nizhnij Novgorod, 27 aprolja 2018 g.) [Proceedings of the Open Russian Scientific and Practical Internet Conference “*Digital Pedagogy in the System of Modern Education*”]. Nizhnij Novgorod: FGBOU VPO "NGPU im. K. Minina", 2018, pp. 39–42. (In Russ.).
  9. Korotenkova E.A. Jelektronnaja pedagogika v zarubezhnoj sisteme obrazovanija na sovremennom jetape [Electronic pedagogy in the foreign education system at the present stage]. *Pedagogicheskij zhurnal [Pedagogical journal]*, 2019. Vol. 9, no. 6-1, pp. 330–340. DOI:10.34670/AR.2020.46.6.225 (In Russ.).
  10. Krupoderova E.P. Soprovozhdenie proektnoj dejatel'nosti obuchajushhihsja v cifrovoj srede [Support of project activity learned in the digital environment]. Cbornik statej po materialam Otkrytoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii “*Cifrovaja pedagogika v sisteme sovremennogo obrazovanija*” (g. Nizhnij Novgorod, 27 aprolja 2018 g.) [Proceedings of the Open

Russian Scientific and Practical Internet Conference “*Digital Pedagogy in the System of Modern Education*”]. Nizhnij Novgorod: FGBOU VPO "NGPU im. K. Minina", 2018, pp. 42–46. (In Russ.).

11. Ponomareva E.I. Internet-kommunikacii kak vazhnyj jelement neformal'nogo povyshenija kvalifikacii sovremennogo pedagoga [Internet-communications as an important element of non-formal increase in the qualification of the modern teacher]. Cbornik statej po materialam Otkrytoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii “*Cifrovaja pedagogika v sisteme sovremennogo obrazovanija*” (g. Nizhnij Novgorod, 27 aprelja 2018 g.) [Proceedings of the Open Russian Scientific and Practical Internet Conference “*Digital Pedagogy in the System of Modern Education*”]. Nizhnij Novgorod: FGBOU VPO "NGPU im. K. Minina", 2018, pp. 62–66. (In Russ.).

12. Romanova T.M. Jelektronnye uchebniki v informacionno-obrazovatel'noj srede sovremennoj shkoly [Electronic textbooks in the information and educational environment of modern school]. Cbornik statej po materialam Otkrytoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii “*Cifrovaja pedagogika v sisteme sovremennogo obrazovanija*” (g. Nizhnij Novgorod, 27 aprelja 2018 g.) [Proceedings of the Open Russian Scientific and Practical Internet Conference “*Digital Pedagogy in the System of Modern Education*”]. Nizhnij Novgorod: FGBOU VPO "NGPU im. K. Minina", 2018, pp. 28–32. (In Russ.).

13. Rubtsov V.V., Guzman R.Ya. Psikhologicheskaya kharakteristika sposobov organizatsii sovместnoi deyatel'nosti uchashchikhsya v protsesse resheniya uchebnoi zadachi [Psychological characteristics of ways of organizing joint activities of students in the process of solving an educational problem]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1983, no. 5, pp. 48–58. (In Russ.). (In Russ.).

14. Rubcov V.V. et al. Uchenik za komp'juterom: chto možno, chto nel'zja [Student at the computer: what is possible, what is not]. *Narodnoe obrazovanie* [National education], 1989, no. 6, pp. 222–234. (In Russ.).

15. Rubtsov V.V. Organizacija i razvitie sovместnyh dejstvij u detej v processe obuchenija [Organization and development of joint actions in children in the learning process]. Moscow: Pedagogika, 1987. 160 p. (In Russ.). (In Russ.).

16. Rubcov V.V. et al. Uchebnaja dejatel'nost' kak zona blizhajshego razvitija reflektivnyh i kommunikativnyh sposobnostej detej 6–10 let [Learning Activity as The Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children Aged 6–10 Years]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural and historical psychology], 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 28–40. DOI:10.17759/chp.2022180103 (In Russ.).

17. Rubcova O.V. Cifrovye tehnologii kak novoe sredstvo oposredovanija (Chast' pervaja) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural and historical psychology], 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).

18. Sergeev A.N., Kulikova N.Ju., Cymbaljuk G.V. Ispol'zovanie servisov videokonferencij v setevyh obrazovatel'nyh soobshhestvah: teorija i opyt realizacii pri obuchenii informatike [Using video conferencing services in network educational communities: theory and experience of implementation in teaching informatics]. *Informatika i obrazovanie* [Computer science and education], 2020, no. 7(316), pp. 47–54. DOI:10.32517/0234-0453-2020-35-7-47-54 (In Russ.).

19. Syt'ko K.O., Rjabova A.A. Pedagogika i psihologija sovremennoj sistemy obrazovanija [Pedagogy and psychology of the modern education system]. Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Aktual'nye problemy innovacionnogo razvitija" (g. Moskva, 30 nojabrja 2017 g.) [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Current problems of innovative development"]. Moscow: OOO "IMPULS", 2017, pp. 62–65. (In Russ.).
20. Trusova M.I., Trusov A.A. Povyshenie kachestva obrazovanija s ispol'zovaniem potenciala cifrovoj pedagogiki v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija [Improving the quality of education using the potential of digital pedagogy in the conditions of digital transformation of education]. Sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Cifrovizacija obrazovanija v uslovijah konvergentnoj real'nosti" (Moskva, 22 dekabrja 2020 g.) [Proceedings of the Third International Scientific and Practical Conference "Digitalization of education in a convergent reality"]. Kirov: Mezhhregional'nyj centr innovacionnyh tehnologij v obrazovanii, 2021, pp. 113–116. (In Russ.).
21. Sharov A.M. Online-kursy. Primenenie v obrazovatel'nom processe [Online courses. application in the educational process]. Sbornik statej po materialam Otkrytoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii "Cifrovaja pedagogika v sisteme sovremennogo obrazovanija" (g. Nizhnij Novgorod, 27 aprelja 2018 g.) [Proceedings of the Open Russian Scientific and Practical Internet Conference "Digital Pedagogy in the System of Modern Education"]. Nizhnij Novgorod: FGBOU VPO "NGPU im. K. Minina", 2018, pp. 70–73. (In Russ.).

### **Информация об авторах**

Едалов Данил Олегович, магистрант кафедры ЮНЕСКО Культурно-историческая психология детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5815-3072>, e-mail: [daniledalov@outlook.com](mailto:daniledalov@outlook.com)

### **Information about the authors**

Danil O. Edalov, master's student of the UNESCO Department of Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5815-3072>, e-mail: [daniledalov@outlook.com](mailto:daniledalov@outlook.com)

Получена 20.03.2024  
Принята в печать 21.06.2024

Received 20.03.2024  
Accepted 21.06.2024

## Психометрия латентных характеристик: инструменты, проблемы обработки ранговой информации, решения

**Митихин В.Г.**

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9502-5395>, e-mail: [mvgmia@mail.ru](mailto:mvgmia@mail.ru)

В работе рассматриваются проблемы корректности и адекватности применения психометрических инструментов в психосоциальных исследованиях и приложениях. Основное внимание уделяется проблеме корректной обработки ранговой информации, являющейся нечисловой информацией, которая не допускает использования классических математических операций, начиная с операции сложения. Представлен подход формирования результатов обработки экспертной, ранговой информации в шкале отношений на основе метода анализа иерархий (МАИ), который включает аппарат измерений и алгоритмы принятия решений. Приводится пример, моделирующий ситуацию экспертного консилиума и демонстрирующий недопустимые противоречия, возникающие при «числовом» подходе к обработке ранговой информации. Представлены алгоритмы нормативного подхода МАИ, позволяющие получать численные, персонализированные оценки психосоциальных характеристик. Описаны базовые концепции метрической системы Раша (МСР) для сравнения возможностей МАИ и МСР в психосоциальных приложениях. Рассматриваются некоторые критические замечания в адрес методов психометрии. Показано, что истоки критических замечаний связаны с поверхностным пониманием основных концепций психометрических измерений и области их применений, а также с элементарными ошибками при использовании аппарата психометрических инструментов.

**Ключевые слова:** психометрия; ранг; шкала отношений; фундаментальная шкала; метод анализа иерархий; метрическая система Раша.

**Для цитаты:** Митихин В.Г. Психометрия латентных характеристик: инструменты, проблемы обработки ранговой информации, решения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 2. С. 60–76. DOI:10.17759/psyedu.2024160204

## Psychometry of Latent Characteristics: Tools, Problems of Rank Information Processing, Solutions

**Vyacheslav G. Mitikhin**

Mental Health Research Center, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9502-5395>, e-mail: [mvgmia@mail.ru](mailto:mvgmia@mail.ru)

The paper examines the problems of correctness and adequacy of the use of psychometric tools in psychosocial research and applications. The main attention is paid to the problem of correct processing of rank information, which is non-numeric information that does not allow the use of classical mathematical operations, starting with the addition operation. The approach of forming the results of processing expert, ranked information in the scale of relations based on the Analytic Hierarchy Process (AHP), which includes a measurement apparatus and decision-making algorithms, is presented. An example is given that simulates the situation of an expert council and demonstrates unacceptable contradictions that arise with the "numerical" approach to processing rank information. The algorithms of the AHP normative approach are presented, which allow obtaining numerical, personalized assessments of psychosocial characteristics. The basic concepts of the Rasch Measurement (RM) for comparing the capabilities of AHP and RM in psychosocial applications are described. Some critical remarks about the methods of psychometry are considered. It is shown that the origins of the criticisms are associated with a superficial understanding of the basic concepts of psychometric measurements and the scope of their applications, as well as with elementary errors when using the apparatus of psychometric instruments.

**Keywords:** psychometry; rank; relationship scale; fundamental scale; Analytic Hierarchy Process; Rasch Measurement.

**For citation:** Mitikhin V.G. Psychometry of Latent Characteristics: Tools, Problems of Rank Information Processing, Solutions. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 2, pp. 60–76. DOI:10.17759/psyedu.2024160204 (In Russ.).

## Введение

В психологии, психиатрии, неврологии, педагогике и социологии психометрические ранговые инструменты используются для измерения и оценки уровня выраженности латентных характеристик человека (пациента). К таким характеристикам относятся: интеллектуальные способности, нейрокогнитивные функции, агрессия, депрессия, тревога, стигма, межличностные отношения и другие свойства личности.

В настоящее время можно выделить два основных направления использования психометрических инструментов, на которые мы опираемся для иллюстрации и решения поставленных задач в рамках данной работы.

### 1. Традиционное направление

Информация, полученная на основе ранговых психометрических шкал, тестов и опросников, рассматривается (без всяких дополнительных условий и соображений, в частности, вероятностного характера) как числовая информация, которую можно обрабатывать любыми математическими средствами.

В рамках такого числового подхода к ранговой информации исследователи в своих работах оперируют такими недопустимыми характеристиками, как сумма баллов и средние баллы по пунктам диагностических шкал и субшкал, дисперсия и стандартные отклонения, ошибки

средних величин и т.д. Такие примеры можно обнаружить при просмотре статей, в практически любых журналах, в области психосоциальных исследований, использующих ранговые шкалы. Здесь можно назвать множество ссылок из работы [20], а в качестве свежих примеров [6; 7; 19; 23].

Недопустимость использования классических математических операций в рамках ранговой (порядковой) шкалы известна уже более 50 лет, начиная с основополагающих работ J. Pfanzagl [25]. Этот факт описан в зарубежных и отечественных руководствах и учебных пособиях по теории шкал и методам математической обработки данных (см., например, [8; 14; 18; 24]).

## **2. Современное направление**

1) В рамках этого направления исследователи, зная о недопустимости обработки ранговой информации классическими математическими методами, предлагают использовать метрические измерительные системы. К таким системам относятся, в частности, метод анализа иерархий (МАИ или в англоязычной нотации – Analytic Hierarchy Process (АНП)), включающий средства измерений и алгоритмы принятия решений [2; 5; 10-13; 15; 22; 28-30], а также метрическая система Раша (МСР) [1; 3; 4; 21; 26; 27]. Отметим, что в нашей работе обсуждается классический вариант МСР, так как именно с этой моделью связана современная критика психометрических инструментов, представленная в статье [17]. Также классический вариант МСР *некорректно* используется в рамках российской экзаменационной системы ЕГЭ (см., например, [9]), что является одной из причин возникновения критики психометрических инструментов.

2) В последние годы появились работы, в которых обсуждаются доводы критического характера по отношению к психометрии. Основной посыл этих доводов заключается в том, что психометрия вообще не может рассматриваться в качестве инструмента измерения латентных характеристик человека (например, [17; 31]).

Утверждается, что идея психометрии как средства, позволяющего получать оценки психосоциальных характеристик человека, основана на нечетких значениях базовых терминов, которые часто путают, а также на ошибочных предположениях о том, как измерения могут быть реализованы при исследовании психики.

### ***Проблема исследования***

Таким образом, существует проблема оценки корректности и адекватности применения психометрических инструментов в психосоциальных исследованиях. В настоящей работе основное внимание уделено возможностям и перспективам использования МАИ при обработке ранговой информации, полученной с помощью надежных психометрических инструментов. Сравнение возможностей методов МАИ и МСР требует отдельного исследования, но некоторые замечания об особенностях использования МСР, а также по вопросу критики психометрических инструментов будут сделаны после изложения возможностей применения МАИ для решения проблем психометрии.

### **Материал и методы**

В работе используются материалы российских и зарубежных научных публикаций, а также



результаты собственных исследований, посвященных использованию и обработке разнородных данных, представленных в разных шкалах от категориальных до шкал отношений.

Методы анализа данных: статистический, ранговые методы, метод МАИ. Все расчеты на основе предлагаемых алгоритмов выполнялись в среде MS Excel.

## Результаты и обсуждение

### 1. Некорректность числового подхода к обработке ранговых данных психометрии

Причина продолжающейся практики числового подхода к обработке ранговой информации лежит в области абстрактности используемых методов теории измерений и шкал при доказательстве, например, недопустимости использования в ранговых шкалах таких операций, как суммирование и вычисление среднего арифметического. Но на качественном уровне понимания ранговой информации ясно, что сумма знаний двоечника (2 балла) и троечника (3 балла) не равна уровню знаний отличника (5 баллов).

Основная причина подобных фактов в психосоциальных исследованиях заключается в неравномерности меток порядковых (ранговых) шкал, для которых можно использовать только операции упорядочивания: равенство, больше, меньше или монотонного преобразования без нарушения исходного порядка (например, [14; 18]).

Рассмотрим простой пример, моделирующий ситуацию экспертного консилиума и демонстрирующий недопустимые противоречия, возникающие при «числовом» подходе к обработке ранговой информации. В табл. 1 приводятся результаты экспертного оценивания состояния двух пациентов P1 и P2, полученные от 11-ти специалистов равной квалификации, которые использовали 7-балльную ранговую шкалу (уровни этой шкалы: от 1 до 7, упорядочены по возрастанию тяжести признака-симптома).

Таблица 1

Экспертные оценки состояния пациентов P1, P2 в 7-балльной шкале

Число экспертов	P1 (оценки)	Число экспертов	P2 (оценки)
8	6	9	5
3	3	2	6

А. Очевидно, что на основе принципа абсолютного большинства оценка состояния пациента P1 – 6 баллов, а для пациента P2, соответственно, 5 баллов. Это принцип, который в теории принятия решений позволяет избежать парадоксов, существующих в различных системах выбора. Дополнительным аргументом являются оценки из описательной статистики: медиана и мода, которые совпадают и для P1 (6 баллов), и для P2 (5 баллов).

В. Если исходить из «числового» подхода к ранговым данным табл. 1, то для средних оценок (C1 и C2) состояния P1 и P2 получаем (с точностью до 0,01):

$$C1 = (8*6 + 3*3) / 11 = 5,18; C2 = (9*5 + 2*6) / 11 = 5,18$$

С учетом стандартной ошибки вычисления среднего получаем:

$$C1 = 5,18 \pm 0,42; C2 = 5,18 \pm 0,12$$

Полученный результат приводит в лучшем случае к неопределенной ситуации, а в худшем – к противоположному выводу по сравнению с пунктом А. Логичным выходом из этой ситуации является признание факта, что ранговые данные из табл. 1 не допускают вычисление среднего арифметического.

Дополнительным подтверждением такого вывода являются результаты обширного клинического исследования [3], в котором было выявлено, что критерии оценки тяжести депрессии в шкале Гамильтона (HRSD, Hamilton), разработанные на основе ранговых данных в рамках «числового» подхода, не согласуются с клиническими данными.

*Комментарий к примеру.*

Некорректная («числовая») обработка ранговой информации, как следует из приведенного примера, ведет к неопределенным ситуациям или ошибкам при оценке выраженности (тяжести) расстройств, а это, очевидно, негативно отражается на эффективности соответствующих психосоциальных исследований и вмешательств.

Приведенный простой пример далее использован для демонстрации корректных алгоритмов МАИ в обработке ранговой информации.

## **2. Обработка ранговых данных психометрии на основе метода анализа иерархий**

### *2.1 Основные сведения о методе анализа иерархий*

В современной теории принятия решений для многокритериальных, слабо структурированных проблем (очевидно, что к таким проблемам относятся основные психосоциальные проблемы) наиболее естественным и эффективным методом обработки разнородной информации является МАИ. Автором метода, которому более 50 лет, считается американский математик Т. Саати (T.L. Saaty), но нужно отметить, что отечественными авторами (Б.Н. Брук и В.Н. Бурков, [5]) был предложен метод обработки ранговой информации (раньше работ Т.L. Saaty), который фактически является математической основой аппарата МАИ.

С 1988 г. (раз в 2 года) проводятся мировые симпозиумы по проблемам приложений и развития МАИ (International Symposium on Analytic Hierarchy Process, ISAHN), последний (17-й по счету) состоялся в декабре 2022 г. (виртуальный формат). Количество работ теоретического и прикладного характера на основе МАИ практически во всех областях (наука, бизнес, промышленность, здравоохранение, образование и т.д.) измеряется тысячами (см., например, обзоры работ с использованием МАИ [2; 22; 30]).

МАИ представляет собой системный метод принятия решений, основанный: 1) на иерархическом представлении проблемы (в нашем случае иерархия описания процедуры измерения латентных характеристик); 2) на сборе экспертной информации (количественной и качественной), собранной в рамках этой иерархии с помощью парных сравнений объектов иерархии; 3) на фиксации результатов парных сравнений с помощью фундаментальной шкалы МАИ (шкалы отношений), которая является базовым элементом аппарата МАИ; 4) на получении количественных оценок (в шкале отношений) латентных характеристик с помощью аппарата МАИ.

МАИ не опирается на вероятностные подходы, т.е. не является статистической процедурой. МАИ используется как для индивидуальных решений (естественно, эксперт должен

разбираться в поставленной проблеме и владеть аппаратом МАИ), так и для групповых (коллективных) решений (на практике такой коллектив составляет до 10-20 экспертов).

Отсюда следует, что МАИ и классический вариант МСР (а также семейство моделей, разработанных для усовершенствования МСР) – совершенно разные модели, имеющие свои области применения. На практике МАИ обычно используется для оценки до 10 латентных характеристик, у одного или нескольких испытуемых.

К достоинствам МАИ относится наличие простого математического аппарата (линейная алгебра и матричный анализ), а также стандартные вычислительные процедуры на основе MS Excel.

К основным достижениям T.L. Saaty и его сотрудников (психологи, психофизиологи, математики, статистики) относится, прежде всего, разработка и использование шкалы отношений (фундаментальная шкала МАИ) для измерения предпочтений экспертов в процедурах попарного сравнения и оценки объектов любой природы [2; 10; 15; 28; 29].

Эта числовая шкала была получена на основе соотношений процесса нервного возбуждения, которые приводят к известному в психофизиологии закону «стимул-реакция», и показала свою эффективность в многочисленных разнообразных приложениях и исследованиях.

Шкала является бесконечным интервалом  $(0; \infty)$ , а к основным значениям шкалы, которые удобно использовать в большинстве приложений, относятся числа из интервала  $(0; 9)$ . Эта шкала не включает нуль, т.к. в противном случае будут допускаться к рассмотрению объекты с нулевой весомостью, т.е. несущественные для рассматриваемой проблемы.

Для удобства и облегчения работы эксперта при парных сравнениях объектов основные числа шкалы МАИ имеют лингвистическое описание: 1 – равная важность; 3 – слабое предпочтение; 5 – значимое предпочтение; 7 – сильное предпочтение; 9 – абсолютное предпочтение; 2, 4, 6, 8 – для промежуточных случаев. В шкалу входят и соответствующие обратные значения (результаты обратных сравнений). При этом коллективом T.L. Saaty учтены психофизические особенности человека при обработке информации.

## *2.2 Основные этапы решения задач обработки информации в рамках МАИ*

Проблему оценивания состояний пациента (в рамках примера) можно представить в виде иерархии (сверху-вниз): 1-ый уровень – итоговая оценка состояния; 2-ой уровень – специалисты-эксперты; 3-ий уровень – это критерии оценивания (в нашем примере использован один критерий, а в общем случае их может быть несколько), измеряемые в соответствующих психометрических шкалах; 4-ый уровень – пациенты.

Для решения рассматриваемого примера обработки ранговой информации следует использовать нормативный подход МАИ [2; 10-12; 15]. Подход основан на использовании экспертных парных сравнений оценок ранговой шкалы (с помощью фундаментальной шкалы МАИ) для формирования числовой шкалы интенсивностей соответствующих оценок ранговой шкалы.

Рассмотрим матрицу (табл. 2) экспертных оценок парных сравнений уровней 7-балльной шкалы («1», ..., «7»), используя для фиксации результатов парных сравнений основные значения фундаментальной шкалы МАИ. Напомним, что ранговая 7-балльная шкала используется в рассматриваемом примере (табл. 1). Уровни ранговой шкалы от минимального («1») до максимального («7») упорядочены по тяжести выраженности симптома.

Таблица 2

**Матрица результатов парных сравнений отметок («1», ..., «7») ранговой шкалы  
 на основе соглашения экспертов (Э)**

Э	«7»	«6»	«5»	«4»	«3»	«2»	«1»
«7»	<b>1</b>	2	3	5	6	7	9
«6»	1/2	<b>1</b>	3	5	6	7	9
«5»	1/3	1/3	<b>1</b>	2	3	5	7
«4»	1/5	1/5	1/2	<b>1</b>	3	5	7
«3»	1/6	1/6	1/3	1/3	<b>1</b>	3	5
«2»	1/7	1/7	1/5	1/5	1/3	<b>1</b>	3
«1»	1/9	1/9	1/7	1/7	1/5	1/3	<b>1</b>

Элементы матрицы из табл. 2 представляют собой числа фундаментальной шкалы МАИ, представляющие собой результаты парных экспертных сравнений уровней 7-балльной шкалы. Например, по главной диагонали такой матрицы всегда стоит значение 1 (в матрице выделено жирным курсивом), т.к. результат сравнения любого уровня ранговой шкалы с этим же уровнем имеет равную важность, которая выражается числом 1.

Алгоритм заполнения матрицы удобно рассмотреть на примере первой строки, элементы которой фиксируют степень предпочтения (по тяжести выраженности симптома) уровня «7» над следующими уровнями («6», «5», ..., «1»). Результат предпочтения оценки «7» над оценкой «6» эксперты оценили числом 2, которое означает промежуточное значение между равной важностью (1) и слабым предпочтением (3). Далее, результат предпочтения оценки «7» над оценкой «5» эксперты оценили числом 3, которое означает слабое предпочтение. Наконец, результат последнего сравнения: предпочтение оценки «7» над оценкой «1» эксперты оценили числом 9, которое означает абсолютное предпочтение.

Аналогично заполняются элементы следующих строк верхней треугольной части матрицы (над главной диагональю матрицы), которые всегда будут иметь значения больше 1, т.к. сравниваемые ранги упорядочены по тяжести симптома. Нижняя часть матрицы (под главной диагональю) симметрично заполняется обратными значениями (меньше 1), т.к. они соответствуют результатам обратных сравнений. Поэтому матрицы парных сравнений в МАИ называют обратнo-симметричными, у которых элементы, симметричные относительно главной диагонали, удовлетворяют соотношению:

$$a(i, j) = 1 / a(j, i),$$

где  $a(i, j)$  – элемент матрицы парных сравнений А (табл. 2) с индексами  $i$  и  $j$ .

Приведем основные теоретические соотношения МАИ для нахождения характеристик весомости оценок ранговой шкалы [2; 10-12; 15; 28; 29]. Обозначим через  $w(i)$  числовые нормированные веса  $i$ -ой ранговой оценки, где  $i = 1, \dots, 7$  (нормированность весов означает выполнение условия:  $\sum w(i) = 1$ ).

Тогда шкала числовых интенсивностей (Int) оценок ранговой шкалы получается на основе значений  $w(i)$  по формуле:

$$\text{Int}(i) = w(i) / w(7), (1)$$

Если обозначить через  $W = (w(7), w(6), \dots, w(1))^T$  вектор-столбец нормированных весов оценок ранговой шкалы ( $T$  – обозначение матричной операции «Транспонирование», которая строку переводит в столбец), то имеет место основное уравнение МАИ:

$$A * W = \lambda_{\max} * W, (2),$$

где  $A$  – матрица парных сравнений (табл. 2), а  $\lambda_{\max}$  – важный числовой параметр теории МАИ, который, как и вектор-столбец  $W$ , требуется найти из нелинейного матричного уравнения (2). Точное решение (т.е. значения  $\lambda_{\max}$  и  $W$ ) нелинейного уравнения (2) с учетом нормировки весов  $w(i)$  можно получить с помощью надстройки MS Excel «Поиск решения», что требует определенного уровня владения этим инструментом.

Точное решение уравнения (2) мы приведем ниже, а сейчас укажем один из простых алгоритмов на основе элементарных алгебраических операций, позволяющий найти приближенное значение (с точностью 0,01) элементов вектора  $W$ , опираясь на значения элементов матрицы  $A$  (см., например, [11; 12; 15; 28]).

Алгоритм состоит из 4-х этапов:

1) находим строчные произведения ( $p$ ) элементов матрицы  $A$  (например, для первой строки  $A$  из табл. 2 получаем:  $p(1) = 11340$ , для второй строки  $p(2) = 2835$  и т.д.);

2) из каждого полученного произведения извлекаем корень 7-ой степени (показатель корня совпадает с размером матрицы  $A$ ). В результате получаем для первой строки  $q(1) = 3,795$ ; для второй  $q(2) = 3,113$  и т.д.;

3) находим сумму полученных корней  $S = q(1) + q(2) + \dots + q(7)$ . Получаем  $S = 10,796$ ;

4) находим веса  $w(i)$  по формуле:  $w(i) = q(i) / S$ .

В табл. 3 приводятся полученные с помощью указанного алгоритма приближенные значения весов  $w(i)$  и соответствующих интенсивностей  $\text{Int}(i)$  для 7-балльной шкалы.

Таблица 3

**Приближенные значения весов и соответствующих интенсивностей  
 для уровней 7-балльной шкалы**

<b>w</b>	<b>w(7)</b>	<b>w(6)</b>	<b>w(5)</b>	<b>w(4)</b>	<b>w(3)</b>	<b>w(2)</b>	<b>w(1)</b>
Значения	0,351	0,288	0,145	0,103	0,060	0,033	0,020
<b>Int</b>	<b>Int(7)</b>	<b>Int(6)</b>	<b>Int(5)</b>	<b>Int(4)</b>	<b>Int(3)</b>	<b>Int(2)</b>	<b>Int(1)</b>
Значения	1,000	0,820	0,412	0,293	0,170	0,095	0,054

В табл. 4 приводятся точные значения весов  $w(i)$ , полученные при решении уравнения (2) с помощью MS Excel и соответствующие интенсивности  $\text{Int}(i)$  для уровней 7-балльной шкалы.

Таблица 4

**Точные значения весов и соответствующих интенсивностей  
 для уровней 7-балльной шкалы**

<b>w(i)</b>	<b>w(7)</b>	<b>w(6)</b>	<b>w(5)</b>	<b>w(4)</b>	<b>w(3)</b>	<b>w(2)</b>	<b>w(1)</b>
Значения	0,352	0,290	0,139	0,105	0,060	0,033	0,020
<b>Int(i)</b>	<b>Int(7)</b>	<b>Int(6)</b>	<b>Int(5)</b>	<b>Int(4)</b>	<b>Int(3)</b>	<b>Int(2)</b>	<b>Int(1)</b>
Значения	1,000	0,824	0,395	0,298	0,169	0,095	0,056

Как видно из приведенных результатов в табл. 3, 4, приближенные и точные значения практически совпадают (разница значений не больше 3-4%). Такой результат объясняется хорошей согласованностью экспертной информации, которая представлена матрицей парных сравнений А (табл. 2).

В рамках МАИ согласованность экспертных данных, представленных в матрице А, определяется через параметр  $\lambda_{\max}$  на основе значений величины ОС (Отношение Согласованности) по формуле:

$$ОС = ИС / СИ$$

В этой формуле: ИС =  $(\lambda_{\max} - n) / (n - 1)$  – Индекс Согласованности ( $n$  – размер матрицы А), а СИ – Случайный Индекс, который берется из соответствующей таблицы случайных индексов, в частности, СИ = 1,35 для случая  $n = 7$  (см., например, [2; 15; 29]).

Для случая ОС = 0 – матрица А идеально согласована. Для случаев  $0 < ОС \leq 0,1$  – принято считать, что матрица хорошо согласована (т.е. в этом случае ИС лишь в малой мере совпадает со случайным СИ – не более, чем на 10%).

Для рассматриваемого примера (табл. 2) значение  $\lambda_{\max} = 7,50$  и соответствующее значение ОС = 0,06 (что означает хорошую согласованность матрицы А).

В практических исследованиях на первом этапе после формирования матрицы А следует найти значение  $\lambda_{\max}$  (приближенное или точное) и оценить соответствующее значение ОС.

Если экспертная матрица А не обладает хорошей согласованностью, то следует устранить причины несогласованности экспертных предпочтений и добиться хорошей согласованности матрицы А. Это можно делать различными средствами, добиваясь консенсуса в работе экспертов или путем привлечения более опытных экспертов (см., например, [15]). Кроме этого, существуют модификации МАИ, позволяющие сокращать в разы объем экспертной работы и при этом получать идеально согласованные матрицы парных сравнений, для которых вычисление точных элементов вектора W требует использования только элементарных алгебраических операций, как в приведенном выше алгоритме [12; 13].

Приведем теперь решение исходного примера (табл. 1), опираясь на числовые значения интенсивностей для оценок 7-балльной ранговой шкалы (табл. 4).

Обозначая среднее арифметическое значений интенсивностей для оценок пациента P1 через S1, а для P2, соответственно, через S2 и используя значения интенсивностей ранговых уровней из табл. 4, получаем с точностью до 0,01:

$$S1 = (8 * Int(6) + 3 * Int(4)) / 11 = 0,68; S2 = (8 * Int(5) + 3 * Int(6)) / 11 = 0,51$$

С учетом стандартной ошибки вычисления среднего получаем:

$$S1 = 0,68 \pm 0,07; S2 = 0,51 \pm 0,06$$

Таким образом, численное решение рассматриваемого примера, как и корректное ранговое решение, дают совпадающий клинический результат, а именно: состояние пациента P1 следует считать более тяжелым.

### ***3. Замечания о метрической системе Раша и о критике психометрических инструментов***

В качестве альтернативы психометрическим подходам, которые практикуют «числовой» взгляд на ранговые данные, а также используют процедуры преобразований на основе нормального распределения, Г. Раш (G. Rasch, [26; 27]) разработал вероятностный метрический подход к измерению латентных психосоциальных свойств. Английское название этого подхода Rasch Measurement, а в отечественной литературе (см., например, [1]) принято использовать название метрическая система Раша (МСР).

Классическая модель МСР была разработана для заданий с дихотомическими пунктами, равномерно возрастающей трудности, позволяющая оценить структуру теста и измерить уровень выраженности латентного свойства у респондентов.

МСР может использоваться в исследованиях практически любого свойства личности при условии его статистической устойчивости и клинически значимой наблюдаемости с помощью системы психосоциальных индикаторов. МСР включает технологию разработки тестов, а также математическое и программное обеспечение для оценки меры трудности заданий и уровня подготовленности испытуемых.

#### ***3.1. Трудности использования МСР***

1. Практическая реализация МСР связана с достаточно большими выборками (сотни респондентов) и соответствующими объемами статистической информации, обработка которой требует специализированного математического и программного обеспечения.

2. Статистическое моделирование на основе МСР использует агрегированные данные, которые представляют информацию о характеристиках личности на уровне популяции. Но результаты обработки статистических данных трудно поддаются интерпретации на индивидуальном уровне, который является основным для психосоциальных приложений.

Возникающие проблемы при разработке и оценке характеристик тестов на основе МСР (например, известный парадокс Раша в рамках классической модели МСР – риск удаления из теста самых лучших его заданий) требуют для своего решения использования итерационных экспертных процедур.

#### ***3.2. О критике МСР***

Так как часть критики психометрических инструментов (например, в работе [17]) была направлена на МСР, то сначала рассмотрим важный пример практического использования классической МСР, в качестве модели причин возникновения критики психометрических инструментов.

Разработчики известной экзаменационной системы ЕГЭ (Единый государственный экзамен) используют алгоритмы МСР (см., например, [9]) для пересчета «сырых» баллов в тестовые баллы и соответствующей оценки знаний испытуемых. При этом используется классическая модель МСР, в которой успех при решении заданий теста зависит только от двух переменных: уровня знаний испытуемого и трудности задания, которые подлежат оценке по

результатам экзамена.

Но известно, что успешность любой деятельности человека *существенно зависит еще и от его мотивации*. Современные оценки результатов обучения и соответствующих когнитивных процессов показывают, что мотивация в несколько раз сильнее влияет на успешность деятельности, чем индивидуальные способности человека (например, [16]).

Далее, тест ЕГЭ (например, по математике, как в базовом, так и в профильных вариантах) включает и простые задания (арифметические, планиметрические), и более сложные (задачи на производную, умение строить математические модели, стереометрия). Отсюда на практике (и для базового, и для профильного вариантов) наблюдаются следующие стратегии поведения учеников (которых можно разделить на примерно равные численно группы): 1) первой группе математика нужна для продолжения инженерно-технического и математического образования, поэтому у них стратегия на получение максимального количества баллов; 2) вторая группа нацелена на получение аттестата и на гуманитарное образование и у них, соответственно, стратегия-минимум.

Кроме этого, организаторы ЕГЭ за счет результатов экзамена по всей стране (концепция статистического моделирования) пытаются статистически компенсировать указанные нарушения. Но, очевидно, учесть разные региональные, социально-экономические условия, влияющие на характеристики неравномерной подготовки учеников, при существующей форме проведения ЕГЭ невозможно. Очевидно, это также приводит к нарушению области применимости МСР, а также к валу критических замечаний по отношению к результатам ЕГЭ.

Рассмотренный пример показывает, что для оценки конкретного психометрического инструмента необходимо учитывать базовые концепции метода, определяющие область его применимости, а также правильно понимать основные математико-статистические процедуры, используемые для представления и обработки данных в рамках метода.

В этой связи приведем конкретные, существенные ошибки, допущенные при критике МСР в работе [17].

1) На стр. 5 этой работы можно прочитать (прямая цитата): «...Логистическое преобразование нужно, чтобы приблизить распределение баллов к нормальному, так как в модели Раша предполагается, что изучаемая латентная характеристика (черта, свойство) нормально распределена в популяции». Эта цитата показывает, что ее автор не понимает основные положения МСР и условия их реализации.

Действительно, сначала нужно заметить, что логистическое преобразование (функция) в МСР относится к функциональному соотношению между вероятностью правильного ответа на тестовое задание, подготовкой тестируемого и трудностью задания и никак не связано с каким-то нормальным распределением баллов в популяции. Более того, Г. Раш в своих работах [26; 27] выступал против использования нормального распределения Гаусса для данных, связанных с деятельностью человека, что в настоящее время получило веские подтверждения (см., например, [18]).

Что касается самого логистического преобразования, то Г. Раш [26; 27], исходя из общих свойств модели для оценки вероятности ответа  $i$ -го испытуемого на  $j$ -ое задание теста ( $P(i, j)$ ), предложил функциональное соотношение в виде логистической функции:

$$P(i, j) = \exp(b_i - t_j) / (1 + \exp(b_i - t_j)), \quad (3),$$

где:  $b_i$  – уровень знаний  $i$ -го испытуемого,  $t_j$  – уровень трудности  $j$ -го задания.



Никакого отношения к нормальному распределению баллов в популяции логистическая функция (3) не имеет.

2) Обращаясь опять к работе [17], на стр. 6 находим элементарную ошибку при использовании логарифмической функции:

$$\text{Ln} (m1 / m2) = \text{Ln} (m2 - m1)$$

То есть автор «изобретает» новую алгебраическую формулу, считая, что логарифм отношения равен логарифму разности (причем еще и переставляя аргументы в разности!), вместо правильной формулы: логарифм отношения равен разности логарифмов.

Эту ошибку можно было бы списать на пропущенную опечатку, но через 3 строчки на этой же странице ошибка повторяется:

$$\text{Ln} (b1 / b2) = \text{Ln} (b2 - b1)$$

Используя такую формулу при  $b1 = b2$ , можно получить, что  $\text{Ln} (1) = \text{Ln} (0)$  или  $0 = -\infty$ !

Такие ошибки (концептуальная на стр. 5 и элементарные алгебраические на стр. 6) вызывают обоснованное сомнение в понимании автором [17] не только концепций МСР, но и элементарных алгебраических операций, составляющих аппарат МСР, поэтому критику МСР, представленную в указанной работе, следует признать несостоятельной.

### 3.3. О критике МАИ

В литературе существуют критические замечания, касающиеся концепций МАИ и аппарата МАИ. Подробно такие замечания, а иногда и «контрпримеры» логического и аналитического характера, доказывающие якобы несостоятельность концепций и аппарата МАИ, рассматриваются в работах [10; 15; 29]. В этих работах показано, что авторы критических замечаний очень поверхностно толкуют концепции МАИ (в частности, не понимают принципиальной разницы между дескриптивным и нормативным подходами МАИ и условиями их применения), а также делают элементарные ошибки при использовании аппарата МАИ. Самые распространенные ошибки не только в статьях, но и в учебных пособиях по МАИ описаны в работе [10].

## Выводы

1. Решающим преимуществом метода МАИ в проблеме измерения и оценивания латентных характеристик является ясное представление структуры многофакторной проблемы, элементов проблемы и взаимозависимостей между ними на основе иерархической модели, а также числовое выражение суждений экспертов на основе фундаментальной шкалы МАИ.

2. Способы получения информации от эксперта в рамках МАИ соответствуют психологически комфортным условиям, отвечающим психофизическим возможностям человека перерабатывать информацию. Очень важным элементом аппарата МАИ является возможность оценки согласованности суждений экспертов с помощью индексов согласованности (ИС и ОС), которые позволяют судить о качестве экспертной информации. При этом обработка данных на основе алгоритмов МАИ не требует специализированных математических и программных средств, достаточно стандартных средств MS Excel.

3. Использование таких психометрических инструментов, как МАИ и МСР, позволяет получать корректные числовые оценки латентных характеристик человека. Критика этих

Митихин В.Г.  
Психометрия латентных характеристик:  
инструменты, проблемы обработки ранговой  
информации, решения  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 60–76.

Mitikhin V.G.  
Psychometry of Latent Characteristics: Tools, Problems  
of Rank Information Processing, Solutions  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 60–76.

инструментов связана с поверхностным пониманием основных концепций психометрических измерений и области их применений, а также с элементарными ошибками при использовании аппарата психометрических инструментов.

### **Литература**

1. Аванесов В.С. Метрическая система Георга Раша – Rasch Measurement (RM) // Педагогические измерения. 2010. № 2. С. 57–80.
2. Андрейчиков А.В., Андрейчикова О.Н. Наука и искусство принятия решений. Кн. 2: Принятие решений в условиях неопределенности: от метода анализа иерархий до нечетких моделей. Учебник. М.: ЛЕНАНД, 2021. 800 с.
3. Ассанович М.А. Сравнительная оценка пороговых критериев выраженности депрессии, разработанных на основе классической теории тестов и модели Раша // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2017. Том 10. № 1. С. 26–34. DOI:10.14529/psy170103
4. Ассанович М.В., Карпюк В.А. Психометрические свойства и диагностические критерии шкалы оценки негативных симптомов (SANS – Scale for the assessment of negative symptoms) при шизофрении // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2021. Том 55. № 1. С. 33–41. DOI:10.31363/2313-7053-2021-1-33-41
5. Брук Б.Н., Бурков В.Н. Методы экспертных оценок в задачах упорядочения объектов // Известия АН СССР. Техническая кибернетика. 1972. № 3. С. 29–39.
6. Золотарева А.А. Психометрические свойства русскоязычной версии Шкалы воспринимаемого стресса (версии PSS-4, 10, 14) // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 1. С. 18–42. DOI:10.17759/cpse.2023120102
7. Кукишина А.А., Котельникова А.В., Рассулова М.А., Дайлидович В.С. Исследование психометрических свойств «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» (HADS), рекомендованной для врачей общесоматической практики, на выборке пациентов с нарушением двигательных функций // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 2. С. 1–24. DOI:10.17759/cpse.2023120201
8. Купцов М.И., Филипова Е.Е., Слободская И.Н., Павлова С.А., Корячко А.В., Жарких А.А. Математические методы в психологии. М.: Горячая линия-Телеком, 2017. 156 с.
9. Малинецкий Г.Г., Подлазов А.В. ЕГЭ как катализатор кризиса Российского образования // Вестник МГУ. Серия 20: Педагогическое образование. 2011. № 3. С. 18–59.
10. Митихин В.Г. К вопросу решения многокритериальных задач на основе метода анализа иерархий // Cloud of Science. 2015. Том 2. № 4. С. 519–529. URL: <http://cloudofscience.ru>
11. Митихин В.Г., Алиева Л.М., Ениколопов С.Н. Применение метода анализа иерархий для обработки данных исследования телесного образа «Я» у больных психическими расстройствами // Психиатрия. № 1(65). С. 29–32. DOI:10.30629/2618-6667-2015-65-29-32
12. Митихин В.Г., Солохина Т.А., Кузьминова М.В., Тюменкова Г.В., Лиманкин О.В., Бабин С.М. Эффективность психосоциальной реабилитации: инновационный метод оценки // Психиатрия. 2022. Том 20. № 2. С. 51–59. DOI:10.30629/2618-6667-2022-20-2-51-59
13. Ногин В.Д. Упрощенный вариант метода анализа иерархий на основе нелинейной свертки критериев // Журнал вычислительной математики и математической физики. 2004. Том 44. № 7. С. 1261–1270.
14. Орлов А.И. Прикладная статистика. М.: Экзамен, 2006. 656 с.

Митихин В.Г.  
Психометрия латентных характеристик:  
инструменты, проблемы обработки ранговой  
информации, решения  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 60–76.

Mitikhin V.G.  
Psychometry of Latent Characteristics: Tools, Problems  
of Rank Information Processing, Solutions  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 60–76.

15. *Saaty T.L.* [Saaty T.L.] Принятие решений при зависимостях и обратных связях: Аналитические сети / Пер. с англ. М.: ЛКИ, 2008. 360 с.
16. *Солодова Е.А.* Новые модели в системе образования. Синергетический подход. М.: URSS, 2016. 344 с.
17. *Тюменева Ю.А.* Что дают числа для измерения в психологии? Обзор критики в адрес нетестируемых допущений психометрики и возможные альтернативы «измерительной» психологии // Психологические исследования. 2022. Том 15. № 84. С. 1–30. DOI:10.54359/ps.v15i84.1198
18. *Хайтун С.Д.* Количественный анализ социальных явлений. Проблемы и перспективы. М.: ЛИБРОКОМ, 2014. 280 с.
19. *Шалагинова К.С., Декина Е.В., Ключева Д.А.* Эскапизм и видеоигровая аддикция у подростков // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 97–110. DOI:10.17759/psyedu.2023150406
20. *Bech P.* Clinical psychometrics. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, 2012. 216 p.
21. *Bond T.G., Fox C.M.* Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences. N.Y.: LEA, 2015. 406 p. DOI:10.4324/9781315814698
22. *Kim S., Kim H., Suh H.S.* Priorities in the Prevention Strategies for Medication Error Using the Analytical Hierarchy Process Method // Healthcare. 2022. Vol. 10. No. 3. P. 512–523. DOI:10.3390/healthcare10030512
23. *Kopylov A.T., Stepanov A.A., Butkova T.V., Malsagova K.A., Zakharova N.V., Kostyuk G.P., Elmuratov A.U., Kaysheva A.L.* Consolidation of metabolomic, proteomic, and GWAS data in connective model of schizophrenia // Scientific Reports. 2023. Vol. 13. No. 1. P. 21–39. DOI:10.1038/s41598-023-29117-7
24. *Michell J.* Measurement in psychology: Critical history of a methodological concept // Journal of Applied Measurement. 1999. Vol. 2. No. 1. P. 96–100.
25. *Pfanzagl J.* Theory of measurement. In cooperation with Baumann V. and Huber H. 2nd revised edition. Wurzburg–Wien: Physica-Verlag, 1971. 235 p.
26. *Rasch G.* Studies in mathematical psychology: I. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Danmarks Paedagogiske Institut, 1960. 184 p.
27. *Rasch G.* Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests. With a Foreword and Afteward by B.D. Wright. Chicago & London, 1980. 199 p.
28. *Saaty T.L.* The Analytic Hierarchy Process. New York: McGraw Hill, 1980. 287 p.
29. *Saaty T.L.* On the Measurement of Intangibles. A Principal Eigenvector Approach to Relative Measurement Derived from Paired Comparisons // Notices of the American Mathematical Society. 2013. Vol. 60. No. 2. P. 192–208. DOI:10.1090/noti944
30. *Schmidt K., Aumann I., Hollander I., Damm K., Graf J.-M.* Applying the Analytic Hierarchy Process in healthcare research: A systematic literature review and evaluation of reporting // BMC Medical Informatics and Decision Making. 2015. Vol. 15. No. 1. P. 112–139. DOI:10.1186/s12911-015-0234-7
31. *Uher J.* Psychometrics is not measurement: Unraveling a fundamental misconception in quantitative psychology and the complex network of its underlying fallacies // Journal of Theoretical and Philosophical Psychology. 2020. Vol. 41. No. 1. P. 58–84. DOI:10.1037/teo0000176

## References

1. Avanesov V.S. Metrichestskaja sistema Georga Rasha – Rasch Measurement (RM) [The metric system of Georg Rasch-Rasch Measurement (RM)]. *Pedagogicheskie izmerenija [Educational measurements]*, 2010, no. 2, pp. 57–80. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metrichestskaya-sistema-georga-rasha-rasch-measurement-rm>. (In Russ.).
2. Andreichikov A.V., Andreichikova O.N. Nauka i iskusstvo prinyatiya reshenii. Kn. 2: Prinyatie reshenii v usloviyakh neopredelennosti: ot metoda analiza ierarkhii do nechetkikh modelei. Uchebnik [The science and art of decision-making. Book 2: Decision-making in conditions of uncertainty: from the analytic hierarchy process to fuzzy models]. Moscow: Publ. LENAND, 2021. 800 p. (In Russ.).
3. Assanovich M.A. Sravnitel'naja ocenka porogovyh kriteriev vyrazhennosti depressii, razrabotannyh na osnove klassicheskoy teorii testov i modeli Rasha [Comparative Evaluation of Cut-Off Criteria of Depression Severity Developed on the Basis of Classical Test Theory and Rasch Model]. *Vestnik JuUrGU. Serija «Psihologija» [Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology]*, 2017. Vol. 10, no. 1, pp. 26–34. DOI:10.14529/psy170103 (In Russ.).
4. Assanovich M.V., Karpiuk V.A. Psihometricheskie svojstva i diagnosticheskie kriterii shkaly ocenki negativnyh simptomov (SANS – Scale for the assessment of negative symptoms) pri shizofrenii [Psychometric properties and diagnostic criteria of Scale for the assessment of negative symptoms (SANS) in schizophrenia]. *Obozrenie psikiatrii i medicinskoj psihologii imeni V.M. Bekhtereva [V.M. Bekhterev review of psychiatry and medical psychology]*, 2021. Vol. 55, no. 1, pp. 33–41. DOI:10.31363/2313-7053-2021-1-33-41 (In Russ.).
5. Bruk B.N., Burkov V.N. Metody ekspertnykh otsenok v zadachakh uporyadocheniya ob"ektov [Methods of expert assessments in the problems of object ordering]. *Izvestiya AN SSSR. Tekhnicheskaya kibernetika [News of the USSR Academy of Sciences. Technical cybernetics]*, 1972, no. 3, pp. 29–39. (In Russ.).
6. Zolotareva A.A. Psihometricheskie svojstva russkojazychnoj versii Shkaly vosprinimaemogo stressa (versii PSS-4, 10, 14) [Psychometric Properties of the Russian Version of the Perceived Stress Scale (PSS-4, 10, 14)]. *Klinicheskaja i special'naja psihologija [Clinical Psychology and Special Education]*, 2023. Vol. 12, no. 1, pp. 18–42. DOI:10.17759/cpse.2023120102 (In Russ.).
7. Kukshina A.A., Kotelnikova A.V., Rassulova M.A., Dajlidovich V.S. Issledovanie psihometricheskix svojstv «Gospital'noj shkaly trevogi i depressii» (HADS), rekomendovannoj dlja vrachej obshhesomaticheskoy praktiki, na vyborke pacientov s narusheniem dvigatel'nyh funkcij [Investigation of the Psychometric Properties of the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) Recommended for General Medical Practitioners, on a Sample of Patients with Impaired Motor Functions]. *Klinicheskaja i special'naja psihologija [Clinical Psychology and Special Education]*, 2023. Vol. 12, no 2, pp. 1–24. DOI:10.17759/cpse.2023120201 (In Russ.).
8. Matematicheskie metody v psihologii [Mathematical methods in psychology]. Kupcov M.I., Filipova E.E., Slobodskaya I.N., Pavlova S.A., Koryachko A.V., Zharkikh A.A. Moscow: Publ. Goryachaya liniya–Telekom, 2017. 156 p. (In Russ.).
9. Malinetzky G.G., Podlazov A.V. EGJe kak katalizator krizisa Rossijskogo obrazovanija [USE as a Catalyst for the Crisis of Russian Education]. *Vestnik MGU. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie [Bulletin of the Moscow State University. Series 20: Pedagogical education]*, 2011, no. 3, pp. 18–59. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ege-kak-katalizator-krizisa-rossiyskogo-obrazovaniya> (In Russ.).

10. Mitikhin V.G. К вопросу решения многокритериальных задач на основе метода анализа иерархий [On the issue of multi-criteria decision problems based on the Analytic Hierarchy Process]. *Cloud of Science [Cloud of Science]*, 2015. Vol. 2, no. 4, pp. 519–529. Available at: <http://cloudofscience.ru> (In Russ.).
11. Mitikhin V.G., Alieva L.M., Enikolopov S.N. Применение метода анализа иерархий для обработки данных исследования телесного образа «Ja» у больных психическими расстройствами [An analytic hierarchy process of body image in mental disorders]. *Психиатрия [Psychiatry]*, 2015, no. 1(65), pp. 29–32. DOI:10.30629/2618-6667-2015-65-29-32 (In Russ.).
12. Mitikhin V.G., Solokhina T.A., Kuzminova M.V., Tiumenkova G.V., Limankin O.V., Babin S.M. Эффективность психосоциальной реабилитации: инновационный метод оценки [Effectiveness of psychosocial rehabilitation: innovative method of results assessment]. *Психиатрия [Psychiatry]*, 2022. Vol. 20, no. 2, pp. 51–59. DOI:10.30629/2618-6667-2022-20-2-51-59 (In Russ.).
13. Nogin V.D. Упрощенный вариант метода анализа иерархий на основе нелинейной свертки критериев [A simplified version of the analytic hierarchy process based on nonlinear criteria convolution]. *Журнал вычислительной математики и математической физики [Computational Mathematics and Mathematical Physics]*, 2004. Vol. 44, no. 7, pp. 1261–1270. (In Russ.).
14. Orlov A.I. Прикладная статистика [Applied statistics]. Moscow: Publ. Ehkzamen [Exam], 2006. 656 p. (In Russ.).
15. Saaty T.L. Принятие решения при зависимости и обратных связях: Аналитические сети / Пер. с англ. [Decision making with dependence and feedback: The Analytic Network Process]. Moscow: Publ. LKI, 2008. 360 p. (In Russ.).
16. Solodova E.A. Новые модели в системе образования. Синергетический подход [New models in the education system. A synergistic approach]. Moscow: Publ. URSS, 2016. 344 p. (In Russ.).
17. Tyumeneva Y.A. Что дают числа для измерения в психологии? Обзор критики в адрес нетестируемых допущений психометрики и возможные альтернативы «измерительной» психологии [What do numbers provide for measurement in psychology? A Review of Critiques of the untested assumptions of psychometrics and possible alternatives to "measurement" in psychology]. *Психологические исследования [Psychological research]*, 2022. Vol. 15, no. 84, pp. 1–30. DOI:10.54359/ps.v15i84.1198 (In Russ.).
18. Khaitun S.D. Количественный анализ социальных явлений. Проблемы и перспективы [Quantitative analysis of social phenomena. Problems and prospects]. Moscow: Publ. LIBROKOM, 2014. 280 p. (In Russ.).
19. Shalaginova K.S., Dekina E.V., Klochneva D.A. Ескапизм и видеоигровая зависимость у подростков [Escapism and Video Game Addiction in Adolescents]. *Психолого-педагогические исследования = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 97–110. DOI:10.17759/psyedu.2023150406 (In Russ.).
20. Bech P. Clinical psychometrics. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, 2012. 216 p.
21. Bond T.G., Fox C.M. Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences. N.Y.: LEA, 2015. 406 p. DOI:10.4324/9781315814698
22. Kim S., Kim H., Suh H.S. Priorities in the Prevention Strategies for Medication Error Using the Analytical Hierarchy Process Method. *Healthcare*, 2022. Vol. 10, no. 3, pp. 512–523. DOI:10.3390/healthcare10030512
23. Kopylov A.T., Stepanov A.A., Butkova T.V., Malsagova K.A., Zakharova N.V., Kostyuk G.P.,

Митихин В.Г.  
Психометрия латентных характеристик:  
инструменты, проблемы обработки ранговой  
информации, решения  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 60–76.

Mitikhin V.G.  
Psychometry of Latent Characteristics: Tools, Problems  
of Rank Information Processing, Solutions  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 60–76.

Elmuratov A.U., Kaysheva A.L. Consolidation of metabolomic, proteomic, and GWAS data in connective model of schizophrenia. *Scientific Reports*, 2023. Vol. 13, no. 1, pp. 21–39. DOI:10.1038/s41598-023-29117-7

24. Michell J. Measurement in psychology: Critical history of a methodological concept. *Journal of Applied Measurement*, 1999. Vol. 2, no. 1, pp. 96–100.

25. Pfanzagl J. Theory of measurement. In cooperation with Baumann V. and Huber H. 2nd revised edition. Wurzburg–Wien: Physica-Verlag, 1971. 235 p.

26. Rasch G. Studies in mathematical psychology: I. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Danmarks Paedagogiske Institut, 1960. 184 p.

27. Rasch G. Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests. With a Foreword and Afteward by B.D. Wright. Chicago & London, 1980. 199 p.

28. Saaty T.L. The Analytic Hierarchy Process. New York: McGraw Hill, 1980. 287 p.

29. Saaty T.L. On the Measurement of Intangibles. A Principal Eigenvector Approach to Relative Measurement Derived from Paired Comparisons. *Notices of the American Mathematical Society*, 2013. Vol. 60, no. 2, pp. 192–208. DOI:10.1090/noti944

30. Schmidt K., Aumann I., Hollander I., Damm K., Graf J.-M. Applying the Analytic Hierarchy Process in healthcare research: A systematic literature review and evaluation of reporting. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 2015. Vol. 15, no. 1, pp. 112–139. DOI:10.1186/s12911-015-0234-7

31. Uher J. Psychometrics is not measurement: Unraveling a fundamental misconception in quantitative psychology and the complex network of its underlying fallacies. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 2020. Vol. 41, no. 1, pp. 58–84. DOI:10.1037/teo0000176

### **Информация об авторах**

Митихин Вячеслав Георгиевич, кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9502-5395>, e-mail: [mvgmia@mail.ru](mailto:mvgmia@mail.ru)

### **Information about the authors**

Vyacheslav G. Mitikhin, PhD (Physics and Mathematics), Leading Researcher, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9502-5395>, e-mail: [mvgmia@mail.ru](mailto:mvgmia@mail.ru)

Получена 09.01.2024  
Принята в печать 21.06.2024

Received 09.01.2024  
Accepted 21.06.2024

## Опросник повседневных стрессоров для подростков

**Головей Л.А.**

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9252-0980>, e-mail: [lgolovey@yandex.ru](mailto:lgolovey@yandex.ru)

**Галашева О.С.**

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3163-0569>, e-mail: [oly.g.996@gmail.com](mailto:oly.g.996@gmail.com)

В статье представлены результаты разработки и апробации психодиагностического инструментария, предназначенного для изучения восприятия повседневного стресса подростками. Повседневный стресс выступает неотъемлемой частью жизни в современном мире, а подростки могут быть особенно уязвимы к стрессорам повседневной жизни. Несмотря на растущее число исследований, отсутствует необходимый инструментарий, позволяющий выявить стрессовую напряженность сфер повседневной жизни подростков. В статье представлены материалы исследования, полученные на выборке 555 подростков, 339 девушек и 216 юношей в возрасте от 13 до 17 лет. Валидизация включала предварительный опрос подростков, составление перечня стрессоров повседневной жизни подростков, факторизацию стрессоров и выделение сфер стрессовой напряженности, интерпретацию полученных данных, оценку сфер повседневного стресса и конвергентной валидности. В результате разработан и валидизирован Опросник повседневных стрессоров для подростков, выявлены сферы повседневного стресса, включающие как сферы внешней среды, так и внутренней жизни: «Одиночество, самочувствие», «Самоотношение», «Отвержение», «Страхи, беспокойство», «Школа, учеба», «Общение со старшими», «Дела, планирование», «Финансы», «Мистические страхи». Выявлены половые отличия. Результаты проведенного анализа показали внутреннюю согласованность и конвергентную валидность факторов Опросника.

**Ключевые слова:** повседневный стресс; подростки; опросник.

**Финансирование.** Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (РНФ), грант № 23-28-00999.

**Для цитаты:** Головей Л.А., Галашева О.С. Опросник повседневных стрессоров для подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 2. С. 77–97. DOI: [10.17759/psyedu.2024160205](https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160205)

## Daily Stressors Questionnaire for Adolescents

**Larisa A. Golovey**

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9252-0980>, e-mail: [lgolovey@yandex.ru](mailto:lgolovey@yandex.ru)

**Olga S. Galasheva**

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3163-0569>, e-mail: [oly.g.996@gmail.com](mailto:oly.g.996@gmail.com)

The article describes the development and testing of psychodiagnostic tools designed to study the perception of everyday stress by adolescents. Everyday stress is a crucial part of life. In today's world, teenagers can be especially vulnerable to stressors in everyday life. Despite the growing number of studies, there is a lack of selected tools to make stressful situations a reality in the daily lives of adolescents. The article presents research materials obtained from a sample of 555 adolescents, 339 girls and 216 boys aged 13 to 17 years. Validation of the component of a preliminary survey of adolescents, compilation of a list of stress in the everyday life of adolescents, factorization of stress and identification of the duration of a stressful situation, interpretation of the data obtained, assessment of the daily stress schedule and convergent validity. As a result, the Questionnaire of Everyday Stressors for Adolescents was developed and validated; areas of everyday stress were identified, including both the sphere of external and internal life: “Loneliness, well-being”, “Self-attitude”, “Rejection”, “Fears, anxiety”, “School, study”, “Communication with elder”, “Affairs, planning”, “Finance”, “Mystical fears”. Sex differences were revealed. The results of the analysis of internal consistency and convergent validity of the Questionnaire factors.

**Keywords:** everyday stress; adolescents; questionnaire.

**Funding.** The study was supported by the Russian Science Foundation, grant No. 23-28-00999.

**For citation:** Golovey L.A., Galasheva O.S. Daily Stressors Questionnaire for Adolescents. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 2, pp. 77–97. DOI:10.17759/psyedu.2024160205 (In Russ.).

### Введение

Современная жизнь наполнена ситуациями, вызывающими стресс. Как единичные негативные жизненные события, так и хроническое напряжение (в связи с бедностью, физическим и психологическим насилием, конфликтами внутри семьи и пр.), чрезмерная увлеченность компьютерными технологиями могут способствовать возникновению эмоциональных проблем [3; 11; 25; 26; 27; 34; 37]. Среди наиболее распространенных последствий стресса выделяют неврологические расстройства, нарушения ментального здоровья, проблемы с сердечно-сосудистой и дыхательной системами [35], проявления признаков эмоционального выгорания [33], негативных эмоциональных реакций и комплекса когнитивных, коммуникативных и поведенческих нарушений [21], а также депрессивных симптомов, связанных с суицидальным риском [18; 24; 27; 38; 40; 41].

В последние годы усиливается стрессогенное воздействие среды в связи с повышением требований к личности подростка, усложнением программ обучения, кризисными явлениями в семейной сфере, активным внедрением гаджетов в жизнь современного человека, расширением количества стрессоров в профессиональной, семейной, социальной сферах и пр. [1; 4; 21].



В научной литературе активно дискутируется проблема повседневного стресса, его отличий от травматического [20; 30]. Ситуации повседневной жизни, вызывающие напряжение, Лазарус и Фолкман описывали термином «повседневный стресс\неприятности» («daily hassles») [32]. В сравнении с критическими событиями жизни повседневные стрессоры обладают меньшей силой, но могут носить накопительный характер и в долгосрочной перспективе оказывать негативное влияние на здоровье, истощать физиологические и психологические ресурсы [36; 37]. Повседневные стрессоры являются индивидуальными событиями в жизни человека, и их восприятие может зависеть от разных факторов: возраста, сферы стресса, используемых стратегий совладания [21], что усложняет процесс их изучения [13].

При восприятии повседневных стрессоров важна их субъективная оценка – то, насколько угрожающей сам человек считает данную ситуацию [2; 32]. Имеются сведения о том, что чувствительность к повседневным стрессорам имеет связь с иррациональными установками личности, склонностью к «катастрофизации», приписыванием глобального субъективного значения повседневным неприятностям [7]. При этом убежденность человека в собственной способности управлять событиями своей жизни (самоэффективность) выступает в качестве ресурса, снижающего последствия повседневного стресса [24; 26].

Установлено, что длительное влияние повседневных стрессоров проявляется в повышении уровня психоэмоционального напряжения и снижении удовлетворенности жизнью [29]. В качестве предикторов, снижающих уровень повседневного стресса, ученые выделяют эмоциональную стабильность, копинг-стратегии подавления и переоценки [10; 12]. В исследованиях показано, что личностные особенности реагирования на повседневный стресс являются предикторами будущих хронических заболеваний [35; 36]. Немаловажно и то, что последствия стресса нивелируются при насыщенности повседневной жизни положительными эмоциями и усугубляются при частом беспокойстве [35]. Таким образом, важным является вопрос в отношении индивидуальной восприимчивости к стрессорам повседневной жизни и личностным характеристикам, способным предотвратить последствия длительно действующего повседневного стресса.

В исследовании Н.Е. Харламенковой, Д.А. Никитиной и Е.Н. Дымовой отмечено, что дети, вступая в подростковый возраст (8-12 лет), уже способны дифференцировать собственные оценки стресса, то есть оценивать стрессовые ситуации как с негативной, так и с положительной стороны. При этом позитивная оценка стресса ребенком может выступать показателем успешного совладания со стрессом, свидетельствовать о работе психологических защит [22]. Определенный уровень стресса в жизни подростка может способствовать развитию адаптивных механизмов, копинг-стратегий и, как следствие, повышать устойчивость к негативным воздействиям [31; 37]. Таким образом, стресс в подростковом возрасте может оказывать как отрицательное, так и положительное влияние на формирование личности подростков. Ситуации стресса дают подростку возможность преодолевать трудности, развивать стратегии совладания со стрессом. Однако чрезмерный уровень стресса может негативно воздействовать на подростка, его психическое и психологическое здоровье, влияя на межличностное взаимодействие и академическую успеваемость.

Как правило, в литературе в качестве основных жизненных сфер подростков, наиболее насыщенных стрессорами, выделяют учебную, взаимодействие с семьей и сверстниками.

Можно предположить, что это далеко не все жизненные сферы, в которых присутствуют стрессоры. Наряду с указанными, внешними сферами, стресс затрагивает и сферы внутренней жизни – переживания, связанные с самопринятием, принятием другими, страхами и прочие. Затрудняет решение проблемы изучения повседневного стресса недостаток психодиагностического инструментария, адекватного подростковому возрасту. Необходимо отметить, что проблема повседневного стресса изучалась преимущественно на взрослых выборках. Репрезентативных исследований на подростковых выборках недостаточно. Учитывая все вышесказанное, задачами работы явились создание Опросника повседневного стресса для подростков, его апробация и валидизация, а также анализ повседневного стрессового напряжения подростков и связанных со стрессом сфер жизнедеятельности.

### Метод

С целью определения конвергентной валидности применялись методики, направленные на диагностику переменных, которые должны обнаружить теоретически предсказуемые связи с показателями стрессоров повседневной жизни: Шкала воспринимаемого стресса (ШВС-10, В.А. Абабков и др., адаптация Н.Е. Харламенкова) [23], Тест на устойчивость к стрессу (Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова) [15], Многомерная шкала удовлетворенности жизнью Е.С. Хюбнера (О.А. Сычев и др.) [19], Шкала психологического благополучия К. Рифф (Л.В. Жуковская) [5; 39], Шкала личностной тревожности учащихся (А.М. Прихожан) [14], методика диагностики социально-психологической адаптации личности (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптация Снегиревой) [17], тест жизнестойкости С. Мадди (Д.А. Леонтьев) [10], методика «Школьная ситуация» (В.К. Зарецкий, А.Б. Холмогорова) [6].

Для статистической обработки применялась программа SPSS-20, использовался факторный (эксплораторный, альфа-факторизация, конфирматорный факторный анализ), корреляционный ( $r$ -Пирсона) и сравнительный анализ ( $T$ -критерий Стьюдента,  $d$  Коэна).

### Результаты

#### Процедура создания методики

Общая численность выборки на разных этапах исследования составила 555 девушек и юношей подросткового возраста. Выборка первичной апробации (2021-2022 год) включала 299 подростков в возрасте от 13 до 17 лет (155 девушек и 144 юноши). Для увеличения выборки и уточнения результатов дополнительное исследование было проведено на выборке 256 подростков (72 юноши, 184 девушки, 13-17 лет, средний возраст – 15,5 лет) в 2023-2024 годах.

Опросник повседневных стрессоров прошел процедуру апробации [2] на выборке 299 подростков в 2021-2022 годах. Эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с вращением факторных структур по принципу Varimax позволил выделить 9 факторов, которые объясняют 63,31% общей дисперсии. Альфа-факторизация позволила выделить аналогичные факторы с тем же составом пунктов Опросника, с 58,31% общей дисперсии. Конфирматорный факторный анализ подтвердил девятифакторную структуру Опросника ( $\chi^2=3515,920$ ;  $df=2309$ ;  $RMSEA=0,042$ ;  $P_{close}=1,000$ ). Коэффициент пригодности для итогового варианта опросника из 65 пунктов является высоким:  $\alpha$ -

Кронбаха=0,93. При рассмотрении силы переживания и количества стрессовых ситуаций в каждой из 9 сфер стресса  $\alpha$ -Кронбаха находится в пределах от 0,82 до 0,85. Таким образом, факторный анализ, проведенный для выявления внутренней согласованности опросника, выявил его конструктивную валидность и структуру.

Было выделено 9 сфер стрессовой напряженности подростков: «Одиночество, самочувствие», «Самоотношение», «Отвержение», «Страхи, беспокойство», «Мистические страхи» (события внутренней жизни подростка) и «Финансы», «Школа, учеба», «Общение со старшими», «Дела, планирование» (события внешней среды). Методика включает в себя подсчет показателей количества стрессовых событий в каждой из сфер, а также силу переживания стрессовых событий.

В последующем на выборке 256 подростков (2023-2024 год) проводилась **повторная оценка внутренней согласованности** Опросника. Были обнаружены взаимосвязи количества стрессовых событий и силы переживания событий всех сфер между собой (90 связей при  $p \leq 0,01$ ). Полученные тесные прямые взаимосвязи силы переживания в разных сферах жизнедеятельности могут свидетельствовать о том, что сила реагирования на стрессоры характеризуется индивидуальным постоянством и определяется устойчивыми индивидуально-психологическими особенностями личности. Помимо этого, наличие взаимосвязей подтверждает высокую интегрированность системы и внутреннюю согласованность Опросника.

**Конвергентная валидность** определялась при помощи методик, направленных на диагностику переменных, которые должны обнаружить теоретически предсказуемые связи со стрессорами повседневной жизни. Были изучены корреляционные взаимосвязи с уровнем воспринимаемого стресса, стрессоустойчивостью, тревожностью.

Рассмотрение взаимосвязей показателей Опросника повседневного стресса с показателями Шкалы воспринимаемого стресса выявило, что все параметры повседневного стресса (количество стрессоров и сила переживания) имеют прямые взаимосвязи с перенапряжением, уровнем воспринимаемого стресса и противодействием стрессу (54 связи при  $p \leq 0,01$ , 3 связи при  $p \leq 0,05$ ). Эти связи свидетельствуют о том, что с увеличением количества стрессоров увеличивается перенапряжение, уровень воспринимаемого стресса и сила противодействия. Исключение составляют показатель «Противодействие стрессу» и сила переживания стрессовых событий в сферах «Мистические страхи», «Финансы», «Отвержение», между которыми связи отсутствуют. Возможно, отсутствие связей между указанными показателями свидетельствует о невозможности управлять стрессом в этих сферах.

Обнаружены отрицательные взаимосвязи показателей повседневного стресса со стрессоустойчивостью (18 связей при  $p \leq 0,01$ , 1 связь при  $p \leq 0,05$ ), свидетельствующие о том, что снижению стрессоустойчивости сопутствует повышение количества стрессоров и силы их переживания. Исключение составляет количество событий в сфере «Общение со старшими».

Выявлены положительные взаимосвязи количества стрессовых событий и силы их переживания со Шкалой личностной тревожности учащихся (69 связей при  $p \leq 0,01$ , 8 связей при  $p \leq 0,05$ ). Полученные результаты означают, что повышенная тревожность является предрасполагающим фактором повышения восприимчивости к стрессорам. Исключение составляет отсутствие связей между количеством стрессоров в сфере «Школа, учеба» с межличностной и магической тревожностью.

Таким образом, выявленные взаимосвязи указывают на стрессовый характер событий, наполняющих факторы Опросника, и подтверждают его назначение.

### Сравнительный анализ восприятия повседневного стресса подростками

Рассмотрение результатов опросника на выборках, проходивших диагностику в 2021-2022 и 2023-2024 годах, обнаружило, что в выборке 2023-2024 года количество стрессоров и сила переживания стрессового события возросла (табл. 1).

Таблица 1

Восприятие повседневного стресса подростками

Фактор	2021-2022 (N=299)		2023-2024 (N=256)		t	p	d
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$			
Одиночество, самочувствие (количество событий)	2,11	3,176	5,06	3,064	11,097	0,955	-0,945
Дела, планирование (количество событий)	3,76	2,389	4,91	1,959	6,086	0,000	-0,526
Страхи, беспокойство (количество событий)	2,7	2,645	4,58	2,688	8,215	0,418	-0,705
Мистические страхи (количество событий)	0,53	1,066	1,03	1,171	5,223	0,003	-0,446
Самоотношение (количество событий)	1,62	2,422	3,74	2,283	10,522	0,948	-0,900
Финансы (количество событий)	0,9	1,266	2,01	1,673	8,876	0,000	-0,748
Отвержение (количество событий)	2,8	3,122	3,64	2,697	3,316	0,000	-0,287
Школа, учеба (количество событий)	4,44	3,059	5,85	2,525	5,878	0,000	-0,502
Общение со старшими (количество событий)	3,04	2,333	3,37	2,589	1,552	0,069	-0,134
Всего (количество событий)	21,98	11,911	34,22	16,650	10,060	0,000	-0,845
Одиночество, самочувствие (средняя сила переживания)	2,3	2,614	3,81	2,429	10,695	0,951	-0,598
Дела, планирование (средняя сила переживания)	4,45	2,230	4,71	2,291	10,519	0,293	-0,115
Страхи, беспокойство (средняя сила переживания)	3,2	1,870	4,16	2,321	14,880	0,000	-0,455
Мистические страхи (средняя сила переживания)	1,25	2,248	2,32	2,953	5,881	0,000	-0,407
Самоотношение (средняя сила переживания)	2,2	2,403	3,88	2,623	11,678	0,011	-0,667
Финансы (средняя сила переживания)	2,05	1,654	3,25	2,819	12,250	0,000	-0,519

Отвержение (средняя сила переживания)	3,11	2,768	3,6	2,746	6,296	0,600	-0,177
Школа, учеба (средняя сила переживания)	5,2	2,540	5,11	2,420	9,844	0,061	0,036
Общение со старшими (средняя сила переживания)	4,4	2,212	3,4	2,514	5,924	0,034	0,422
Всего (средняя сила переживания)	3,13	1,241	3,8	1,742	15,633	0,000	-0,443

Как видно из табл. 1, по большинству показателей стресса коэффициент d-Коэна находится в рамках средних и высоких значений, что подтверждает отличие выборок. Параметры стресса выше в выборке 2023-2024 года. Более низкие значения в выборке 2021-2022 годов могут быть обусловлены ситуацией пандемии и дистанционного обучения, сокращением числа социальных контактов. В 2023-2024 году полностью вернулся очный формат обучения в школах, расширились социальные контакты с ровесниками и учителями, наряду с этим произошли изменения в социально-политической ситуации, связанные с СВО, ограничительными мерами по отношению к России, что могло способствовать усилению стрессового напряжения в разных сферах жизни и росту общего числа стрессоров. Это согласуется с результатами исследования Ю.В. Быховец [1] о воздействии информационных угроз на молодежь, а также об особенностях стресса в период пандемии [34].

Рассмотрим половые различия в восприятии повседневного стресса на выборках, проходивших диагностику в 2021-2022 (табл. 2) и 2023-2024 (табл. 3) годах.

Таблица 2

**Восприятие повседневного стресса девушками и юношами (2021-2022 годы)**

Показатели	Девушки (N=155)		Юноши (N=144)		t	p
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$		
Стрессоустойчивость	33,709	5,906	31,791	5,884	2,811	0,005
«Одиночество, самочувствие» (количество стрессоров)	3,045	3,344	1,118	2,650	5,515	0,000
«Одиночество, самочувствие» (средняя сила переживания)	2,06	2,765	0,91	2,306	3,889	0,000
«Дела, планирование» (средняя сила переживания)	3,08	2,616	2,27	1,628	3,171	0,002
«Мистические страхи» (количество стрессоров)	0,419	0,917	0,659	1,195	-1,958	0,051
«Мистические страхи» (средняя сила переживания)	0,75	1,984	1,30	2,478	-2,101	0,036
«Самоотношение»	1,922	2,450	1,312	2,358	2,190	0,029

(количество стрессоров)						
«Самоотношение» (средняя сила переживания)	1,70	2,677	1,05	2,025	2,337	0,020

У девушек обнаружено большее напряжение в сферах «Одиночество, самочувствие» (среднее количество стрессоров и средняя сила переживания при  $p \leq 0,000$ ), «Самоотношение» (количество  $p \leq 0,029$ , сила  $p \leq 0,020$ ), «Дела, планирование» (сила  $p \leq 0,002$ ). У юношей более высокие показатели в сфере «Мистические страхи» (количество  $p \leq 0,051$ , сила  $p \leq 0,036$ ). При этом у юношей обнаружены более высокие показатели стрессоустойчивости ( $p \leq 0,005$ ). По другим сферам жизнедеятельности, воспринимаемому стрессу и по общему уровню повседневного стресса достоверных различий не выявлено.

Таблица 3

**Восприятие повседневного стресса девушками и юношами (2022-2023 годы)**

Показатели	Девушки (N=184)		Юноши (N=72)		t	p
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$		
Воспринимаемый стресс (ШВС-10)	27,53	7,03	25,16	5,01	-2,610	0,001
Стрессоустойчивость	34,45	5,2	32,72	7,15	-2,138	0,009
Количество стрессоров	35,21	20,8 4	33,84	14,7 4	0,589	0,000
Средняя сила переживания	3,97	1,8	3,36	1,48	-2,559	0,027
Одиночество, самочувствие (количество)	5,37	2,77	4,27	3,59	-2,605	0,000
Дела, планирование (количество)	5,10	1,73	4,43	2,40	-2,474	0,000
Страхи, беспокойство (количество)	4,50	2,44	4,82	3,25	0,855	0,000
Мистические страхи (количество)	0,93	1,11	1,28	1,28	2,121	0,004
Мистические страхи (Сила)	2,40	3,07	2,10	2,65	-0,738	0,025
Самоотношение (количество)	3,68	2,08	3,90	2,75	0,703	0,000
Финансы (количество)	1,98	1,51	2,10	2,05	0,487	0,000
Отвержение (количество)	3,35	2,47	4,37	3,08	2,745	0,000
Школа, учеба (количество)	5,92	2,30	5,68	3,03	-0,693	0,000
Общение со старшими (количество)	2,98	2,34	4,34	2,93	3,875	0,000

У девушек обнаружены более высокие показатели воспринимаемого стресса ( $p \leq 0,001$ ), средней силы переживания стрессового события ( $p \leq 0,027$ ), количества стрессоров ( $p \leq 0,000$ ) напряжения в сферах «Одиночество, самочувствие» (среднее количество стрессоров  $p \leq 0,000$ ), «Дела, планирование» (количество  $p \leq 0,000$ ), «Мистические страхи» (сила  $p \leq 0,025$ ), «Школа, учеба» (количество  $p \leq 0,000$ ).

У юношей более высокие показатели количества стрессоров в сферах «Мистические страхи» ( $p \leq 0,004$ ), «Отвержение» ( $p \leq 0,000$ ), «Общение со старшими» ( $p \leq 0,000$ ), «Самоотношение» ( $p \leq 0,000$ ), «Финансы» ( $p \leq 0,000$ ), «Страхи, беспокойство» ( $p \leq 0,000$ ). У них

выше стрессоустойчивость ( $p \leq 0,009$ ). По другим сферам жизнедеятельности, воспринимаемому стрессу и по общему уровню повседневного стресса достоверных половых различий не получено.

Таким образом, в выборке 2021-2022 годов стрессовая напряженность девушек наиболее выражена в следующих сферах жизни: «Одиночество, самочувствие», «Самоотношение», «Дела, планирование», у юношей – «Мистические страхи».

В выборке 2023-2024 годов ситуация схожая: у девушек выше воспринимаемый стресс, количество стрессоров и средняя сила переживания, а также стрессовая напряженность в сферах: «Одиночество, самочувствие», «Дела, планирование», «Школа, учеба», у юношей – «Отвержение», «Общение со старшими», «Страхи, беспокойство», «Самоотношение», «Финансы».

У юношей из обеих групп выше уровень стрессоустойчивости.

### **Внешняя валидность опросника повседневного стресса**

Для оценки внешней валидности проводилось сопоставление показателей Опросника с различными проявлениями психологических особенностей подростка, его адаптированностью, оценкой им школьной ситуации, удовлетворенностью разными сферами жизни, психологическим благополучием. Анализ взаимосвязей Опросника повседневного стресса с показателями Методики диагностики социально-психологической адаптации (СПА) выявил 115 отрицательных связей при  $p \leq 0,01$  и 8 – при  $p \leq 0,05$ . Наибольшее количество взаимосвязей наблюдается между шкалами Опросника повседневного стресса и показателями «Адаптация», «Самопринятие», «Принятие других» методики СПА, общей оценкой социально-психологической адаптации, означающие, что снижение показателей СПА сопровождается увеличением стрессовой нагрузки.

При рассмотрении взаимосвязей Опросника с показателями методики «Школьная ситуация» выявлена 51 связь при  $p \leq 0,01$ ; 27 связей при  $p \leq 0,05$ . Так, параметры повседневного стресса взаимосвязаны с показателями «Трудности в учебе» (17 связей,  $p \leq 0,01$ ; 3 связи,  $p \leq 0,05$ ); «Отношение родителей к учебе и школе» (9 связей,  $p \leq 0,01$ ; 5 связей,  $p \leq 0,05$ ); «Друзья» (5 связей,  $p \leq 0,01$ ; 6 связей,  $p \leq 0,05$ ); «Досуг» (5 связей,  $p \leq 0,01$ ; 5 связей,  $p \leq 0,05$ ); «Отношение к учебе и учебным предметам» (8 связей  $p \leq 0,01$ ; 2 связи,  $p \leq 0,05$ ); «Учителя» (6 связей  $p \leq 0,01$ ; 1 связь,  $p \leq 0,05$ ); «Прогулы» (1 связь  $p \leq 0,01$ ; 5 связей,  $p \leq 0,05$ ). Характер связей указывает, что возрастание школьных трудностей сопровождается увеличением стресса.

Анализ взаимосвязей повседневного стресса с показателями Многомерной шкалы удовлетворенности жизнью Е.С. Хьюбнера обнаружил 75 связей при  $p \leq 0,01$  и 16 связей при  $p \leq 0,05$ . Наибольшее количество взаимосвязей удовлетворенности жизнью выявлено со стрессами в сферах «Одиночество, самочувствие» (12 связей), «Отвержение» (12 связей), «Самоотношение» (11 связей), «Страхи, беспокойство» (10 связей), «Мистические страхи» (11 связей). Стрессы в сферах «Самоотношение», «Страхи, беспокойство» и «Мистические страхи» оказались не связанными с удовлетворенностью отношениями с учителями, но связаны с общей удовлетворенностью жизнью таким образом, что увеличение стрессовой напряженности сопутствует снижению удовлетворенности жизнью и ее аспектами.

При рассмотрении взаимосвязей стресса с показателями жизнестойкости выявлено 65

связей при  $p \leq 0,01$ ; 8 связей при  $p \leq 0,05$ . Общая жизнестойкость имеет отрицательные связи со всеми параметрами стресса, свидетельствующие о том, что ее повышение способствует снижению уровня стресса. Не наблюдается связей между уровнем контроля и стрессом в сферах «Финансы», «Школа, учеба», «Дела, планирование». Возможно, эти сферы подростку не удается контролировать.

Анализ взаимосвязей стрессовой напряженности с психологическим благополучием выявил 99 связей при  $p \leq 0,01$  и 18 – при  $p \leq 0,05$ . Наибольшее количество взаимосвязей со стрессом в сферах «Одиночество, самочувствие», «Самоотношение», «Отвержение», «Страхи, беспокойство», «Мистические страхи» (с каждой из сфер обнаружено по 14 связей). Наименьшее количество связей обнаружено со сферой «Финансы» (4 связи из 14 возможных). Эти связи указывают на высокую значимость сфер внутренней жизни подростка для его благополучия, в первую очередь позитивного самоотношения, ощущения принятия окружением.

### Обсуждение

Проведенное исследование показало, что практически все основные сферы повседневной жизни подростков содержат события и ситуации, вызывающие у них напряжение. Показано, что сферами стресса могут быть не только события внешней жизни, внутренняя жизнь подростков тоже насыщена переживаниями, вызывающими напряжение. Отчасти это согласуется с результатами исследования академического стресса на выборке студентов колледжа, в котором выделены такие факторы академического стресса, как отношения в семье, общение со сверстниками, школьные стрессы и стрессы самоотношения [28]. Наши результаты согласуются также с исследованиями, проведенными на взрослых, однако стрессы внутриличностной сферы подростков более разнообразны и выражены в большей степени. Так, у взрослых выявлена лишь одна внутренняя сфера, насыщенная переживаниями, исследователи назвали ее сферой личных переживаний, но она не занимает ведущего места среди остальных сфер [4], у подростков стресс выражен в сферах самоотношения, отвержения, страхов и магических страхов, чего не наблюдалось у взрослых. Такая распространенность стресса и проникновение его во внутреннюю жизнь подростка, возможно, обусловлены тем, что этот период является кризисным в развитии, а также тем, что вступление во взрослую жизнь изменяет ситуацию развития, предъявляет новые требования к личности. Подросток стремится к сепарации от семьи, в связи с чем усиливается «сепарационная тревога» [9], которая усиливает проявления стресса в отношениях со взрослыми, учителями и родителями. Ученые в числе причин социальной дезадаптации указывают повышенный уровень социальной тревожности, который характерен для периода вступления во взрослую жизнь [8]. Согласно данным настоящего исследования, более выражен стресс у подростков с высокой интернальностью, которые имеют свою точку зрения и стремятся сами управлять событиями своей жизни. Показано, что повседневный стресс ниже у подростков с более высоким уровнем социально-психологической адаптации.

Проведена валидизация Опросника повседневных стрессоров с использованием различных статистических процедур, доказана внутренняя согласованность шкал Опросника. Путем сопоставления показателей Опросника с традиционно используемыми и доказавшими свою валидность Шкалами воспринимаемого стресса, Опросником стрессоустойчивости



подтверждена направленность Опросника на диагностику стрессового напряжения. При этом в отличие от имеющихся методов диагностики стресса Опросник позволяет определить не только уровень стресса, но и сферу наибольшего стрессового напряжения подростков, что позволит направить усилия педагогов, психологов и родителей на гуманизацию, позитивное преобразование социальной среды [16]. Внешняя валидность Опросника подтверждена при сопоставлении показателей повседневного стресса с различными проявлениями индивидуально-психологических характеристик подростка, его жизнестойкостью, социальной адаптированностью, со школьными трудностями, психологическим благополучием и удовлетворенностью различными сферами жизни. Опросник также показал чувствительность к проявлениям повседневного стресса при изменении внешней социально-политической ситуации и введении ограничительных мер при сопоставлении результатов измерений, проведенных на выборках в разные годы (пандемийный и постпандемийный периоды).

### Выводы

Проведенное с помощью разработанного Опросника исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Проведена валидизация Опросника повседневных стрессоров, установлена его внутренняя согласованность.

2. Выявлены сферы повседневного стресса подростков: «Одиночество, самочувствие», «Самоотношение», «Отвержение», «Страхи», «Школа, учеба», «Общение со старшими», «Дела, планирование», «Финансы», «Мистические страхи».

3. Наибольшая стрессовая нагруженность обнаружена в значимых для подростков сферах жизнедеятельности: «Школа, учеба», «Дела, планирование», «Общение со старшими», «Страхи, беспокойство», «Отвержение».

4. Описаны взаимосвязи повседневного стресса с уровнем воспринимаемого стресса, стрессоустойчивостью, тревогой, жизнестойкостью, а также с уровнем социально-психологической адаптации, удовлетворенностью различными аспектами жизни, учебными трудностями, уровнем и структурой психологического благополучия, что подтверждает конвергентную валидность предлагаемого инструмента.

5. Выявлены и описаны половые особенности восприятия повседневных стрессоров в подростковом возрасте.

### Литература

1. Быховец Ю.В. Стресс от невидимых информационных угроз и его последствия // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Т. 31. № 3(121). С. 132–167. DOI:10.17759/cpp.2023310307
2. Галашева О.С., Головей Л.А. Повседневный стресс и психологическое благополучие мальчиков и девочек подросткового возраста // Психология человека в образовании. 2023. Т. 5. № 4. С. 500–511. DOI:10.33910/2686-9527-2023-5-4-500-511
3. Глинкина Л.С., Василенко В.Е. Психологические предикторы разных типов вовлеченности в компьютерные игры в период ранней взрослости // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Т. 31. № 191. С. 107–127. DOI:10.17759/cpp.2023310105

4. Головей Л.А., Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Савеньшева С.С., Муртазина И.Р. Роль психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в восприятии повседневных стрессоров // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 4. С. 8–26. DOI:10.17759/cpp.2018260402
5. Жуковская Л.В. Психологическое благополучие и родительские установки женщин. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2011.
6. Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. М., 2011. С. 182–185.
7. Коновалов И.А., Кошелева Е.С. Позитивная педагогика и психология: системный подход к улучшению школьной среды / Под ред. академика РАО А.А. Реана. М.: МПГУ, 2022.
8. Краснова В.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Т. 3. № 1.
9. Коренная А.В., Ральникова И.А. Психологическая сепарация от родителей в юношеском возрасте в контексте ценностных и смысловых ориентаций // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Т. 32. № 1. С. 122–138. DOI:10.17759/cpp.2024320106
10. Леонтьев Е.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Изд-во Смысл, 2011.
11. Павлова Н.В., Филиппова Е.В. Феномен селфи и его психологический смысл для современного подростка // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30. № 1. С. 109–131. DOI:10.17759/cpp.2022300107
12. Падун М.А., Псядло И.А. Регуляция эмоций и психологический дистресс у представителей российской и итальянской культур // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия, совладание / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабриной, Н.Е. Харламенковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 124–139.
13. Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Головей Л.А., Савеньшева С.С. Опросник повседневных стрессоров // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 57. С. 5. DOI:10.54359/ps.v11i57.326
14. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Изд-во Речь, 2001. С. 316–323.
15. Психология личности. Тесты, опросники, методики. Сост. Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. М.: Геликон, 1995.
16. Реан А.А., Ставцев А.А., Коновалов И.А., Кошелева Е.С. Позитивная педагогика и психология: системный подход к к улучшению школьной среды / Под ред. академика РАО А.А. Реана. М.: МПГУ, 2022.
17. Снегирёва Т.В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: сборник трудов АПН СССР, 1987. С. 92–96.
18. Суботич М.И. Клинико-психологические и социодемографические факторы суицидального поведения и риска его хронификации: обзор исследований // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Т. 31. № 1. С. 9–25. DOI:10.17759/cpp.2023310101
19. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. № 6. С. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601
20. Тарабрина Н.В., Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А., Харламенкова Н.Е. Повседневный и травматический стресс: современные направления исследований // Фундаментальные и

- прикладные исследования современной психологии. 2017. С. 1468–1475.
21. Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Падун М.А., Хажуев И.С., Казымова Н.Н., Быховец Ю.В., Дан М.В. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 343 с.
  22. Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А., Дымова Е.Н. Самооценка и косвенная оценка стресса и стрессовой ситуации детьми 8-12 лет // Психология. Журнал ВШЭ. 2023. Т. 20. № 1. DOI:10.17323/1813-8918-2023-1-151-167
  23. Харламенкова Н.Е., Дан М.В., Казымова Н.Н., Шаталова Н.Е. Динамика уровня стресса и изменение представлений о болезни у подростков с опухолями опорно-двигательного аппарата и их матерей // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 4.
  24. Adam E.K., Doane L.D., Zinbarg R.E., Mineka S., Craske M.G., Griffith J.W. Prospective prediction of major depressive disorder from cortisol awakening responses in adolescence // Psychoneuroendocrinology. 2010. Vol. 35. № 6. P. 921–931. DOI:10.1016/j.psyneuen.2009.12.007
  25. Aneshensel C.S. Social stress: theory and research // Annual Review of Sociology. 1992. Vol. 18. P. 15–38.
  26. Aneshensel C.S., Rutter C.M., Lachenbruch P.A. Social structure, stress, and mental health: competing conceptual and analytic models // American Sociological Review. 1991. Vol. 56. № 2. P. 166–178. DOI:10.2307/2095777
  27. Dohrenwend B.P. Socioeconomic status (SES) and psychiatric disorders. Are the issues still compelling? // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 1990. Vol. 25. № 1. P. 41–47. DOI:10.1007/BF00789069
  28. Yashpal A., Harbani K. Academic Stress and Psychological Wellbeing Among Boys And Girls College Students // International Journal of Research and Analytical Reviews. 2024. Vol. 11. № 1. P. 510–522. DOI:10.13140/RG.2.2.27571.81447/1
  29. Hussenoeder F.S., Conrad I., Pabst A., Lupp A., Stein J., Engel C., Zachariae S., Zeynalova S., Yahiaoui-Doktor M., Glaesmer H., Hinz A., Witte V., Wichmann G., Kirsten T., Löffler M., Villringer A., Riedel-Heller S.G. Different Areas of Chronic Stress and Their Associations with Depression // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19. № 14. DOI:10.3390/ijerph19148773
  30. Kanner A.D., Coyne J.C., Schaefer C., Lazarus R.S. Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events // Journal of Behavioral Medicine. 1981. Vol. 4. P. 1–39. DOI:10.1007/BF00844845
  31. Kopina O.S., Souslova E.A., Zaikin E.V. Stress level in Moscow population in 1986-1992 // Materials of the 3rd International Congress of Behavioral Medicine. 1994. P. 162.
  32. Lazarus R.S., Folkman S. Coping and adaptation // The handbook of behavioral medicine / W.D. Gentry (ed.). New York: Guilford, 1984. P. 282–325.
  33. Masten A., Monn A., Supkoff L. Resilience in children and adolescents. In S. Southwick, B. Litz, D. Charney, M. Friedman (Eds.). Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan Cambridge: Cambridge University Press, 2011. P. 103–119.
  34. Nelson N.A., Bergeman C.S. Daily Stress Processes in a Pandemic: The Effects of Worry, Age, and Affect // Gerontologist. 2021. Vol. 61. № 2. P. 196–204. DOI:10.1093/geront/gnaa187
  35. Piazza J.R., Charles S.T., Sliwinski M.J., Mogle J., Almeida D.M. Affective reactivity to daily stressors and long-term risk of reporting a chronic physical health condition // Annuals of Behavioral Medicine. 2013. Vol. 45. № 1. P. 110–120. DOI:10.1007/s12160-012-9423-0
  36. Rasheed N. Prolonged Stress Leads to Serious Health Problems: Preventive Approaches //

International Journal of Health Science (Qassim). 2016. Vol. 10. № 1.

37. Roberts B.L., Karatsoreos I.N. Brain-body responses to chronic stress: a brief review // Faculty Reviews. 2021. DOI:10.12703/r/10-83

38. Ross C.E. Neighborhood disadvantage and adult depression // Journal of Health and Social Behavior. 2000. Vol. 41. № 2. P. 77–187. DOI:10.2307/2676304

39. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. № 4. P. 719–727. DOI:10.1037/0022-3514.69.4.719

40. Schönfeld P., Brailovskaia J., Bieda A., Zhang X.C., Margraf J. The effects of daily stress on positive and negative mental health: Mediation through self-efficacy // International Journal of Clinical and Health Psychology. 2016. Vol. 16. № 1. P. 1–10. DOI:10.1016/j.ijchp.2015.08.005

41. Turner R.J., Lloyd D.A. The stress process and the social distribution of depression // Journal of Health and Social Behaviour. 1999. Vol. 40. № 4. P. 374–404. DOI:10.2307/2676332

### References

1. Bykhovec Yu.V. Stress ot nevidimyykh informacionnykh ugroz i ego posledstviya [Stress from invisible information threats and its consequences]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2023. Vol. 31, no. 3(121), pp. 132–167. DOI:10.17759/cpp.2023310307 (In Russ.).

2. Galasheva O.S., Golovey L.A. Povsednevnyi stress i psikhologicheskoe blagopoluchie mal'chikov i devochek podrostkovogo vozrasta [Everyday stress and psychological well-being of adolescent boys and girls]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii [Human Psychology in Education]*, 2023. Vol. 5, no. 4, pp. 500–511. DOI:10.33910/2686-9527-2023-5-4-500-511 (In Russ.).

3. Glinkina L.S., Vasilenko V.E. Psikhologicheskie prediktory raznykh tipov vovlechenosti v komp'yuternye igry v period rannei vzroslosti [Psychological predictors of different types of involvement in computer games during early adulthood]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Consultative psychology and psychotherapy*, 2023. Vol. 31, no. 191, pp. 107–127. DOI:10.17759/cpp.2023310105 (In Russ.).

4. Golovey L.A., Petrash M.D., Strizhickaya O.Yu., Savenysheva S.S., Murtazina I.R. Rol' psikhologicheskogo blagopoluchiya i udovletvorennosti zhizn'yu v vospriyatii povsednevnykh stressorov [The role of psychological well-being and life satisfaction in the perception of everyday stressors]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 4, pp. 8–26. DOI:10.17759/cpp.2018260402 (In Russ.).

5. Zhukovskaya L.V. Psikhologicheskoe blagopoluchie i roditel'skie ustanovki zhenshchin. Avtoref. diss. kand. ... psikhol. nauk [Psychological well-being and parental attitudes of women. Abstract. diss. PhD psychol. sciences], St. Petersburg, 2011. (In Russ.).

6. Zareckii V.K., Smirnova N.S., Zareckii YU.V., Evlashkina N.M., Kholmogorova A.B. Tri glavnye problemy podrostanta s deviantnym povedeniem [Three main problems of a teenager with deviant behavior]. Moscow, 2011, pp. 182–185. (In Russ.).

7. Kononov I.A., Kosheleva E.S. Pozitivnaya pedagogika i psikhologiya: sistemnyi podkhod k uluchsheniyu shkol'noi sredy [Positive pedagogy and psychology: a systematic approach to improving the school environment]. Pod red. akademika RAO A.A. Reana. Moscow: MPGU, 2022. (In Russ.).

8. Krasnova V.V., Kholmogorova A.B. Social'naya trevozhnost' i studencheskaya dezadaptatsiya

[Social anxiety and student maladjustment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological science and education psyedu.ru*, 2011. Vol. 3, no. 1. (In Russ.).

9. Korennaya A.V., Ral'nikova I.A. Psikhologicheskaya separatsiya ot roditeli v yunosheskom vozraste v kontekste cennostnykh i smyslovykh orientatsii [Psychological separation from parents in adolescence in the context of value and semantic orientations]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Consultative psychology and psychotherapy*, 2024. Vol. 32, no. 1, pp. 122–138. DOI:10.17759/cpp.2024320106 (In Russ.).

10. Leont'ev E.A., Rasskazova E.I. Test zhiznesteikosti [Vitality test]. Moscow: Smysl Publishing House, 2011. (In Russ.).

11. Pavlova N.V., Filippova E.V. Fenomen selfi i ego psikhologicheskii smysl dlya sovremennogo podrostka [The selfie phenomenon and its psychological meaning for a modern teenager]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Consultative psychology and psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 1, pp. 109–131. DOI:10.17759/cpp.2022300107 (In Russ.).

12. Padun M.A., Psyadlo I.A. Regulyatsiya emotsii i psikhologicheskii distress u predstavitelei rossiiskoi i ital'yanskoi kul'tur [Regulation of emotions and psychological distress in representatives of Russian and Italian cultures]. In Zhuravlev A.L. (eds.), *Psikhologiya povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy, posledstviya, sovladanie [Psychology of everyday and traumatic stress: threats, consequences, coping]*. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2016, pp. 124–139. (In Russ.).

13. Petrash M.D., Strizhickaya O.Yu., Golovey L.A., Savenysheva S.S. Oprosnik povsednevnykh stressorov [Everyday Stressors Questionnaire]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological Research]*, 2018. Vol. 11, no. 57, pp. 5. DOI:10.54359/ps.v11i57.326 (In Russ.).

14. Praktikum po vozrastnoi psikhologii [Workshop on developmental psychology]. Pod redakciei L.A. Golovei, E.F. Rybalko. St. Petersburg: Rech Publishing House, 2001, pp. 316–323. (In Russ.).

15. Psikhologiya lichnosti. Testy, oprosniki, metodiki [Psychology of Personality. Tests, questionnaires, methods.]. Kirsheva N.V. (eds.). Moscow: Gelikon, 1995. (In Russ.).

16. Rean A.A., Stavcev A.A., Konovalov I.A., Kosheleva E.S. Pozitivnaya pedagogika i psikhologiya: sistemnyi podkhod k k uluchsheniyu shkol'noi sredy [Positive pedagogy and psychology: a systematic approach to improving the school environment]. Moscow: MPGU, 2022. (In Russ.).

17. Snegiryova T.V. Metodika izucheniya osobennosti lichnostnoi samoregulyatsii [Methodology for studying the characteristics of personal self-regulation]. In Dubrovina I.V. (ed.), *Diagnosticheskaya i korrekcionnaya rabota shkol'nogo psikhologa [Diagnostic and correctional work of a school psychologist]*. Sbornik trudov APN SSSR [Collection of works of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR]. Moscow, 1987, pp. 92–96. (In Russ.).

18. Subotich M.I. Kliniko-psikhologicheskie i sociodemograficheskie faktory suicidal'nogo povedeniya i riska ego khronifikatsii: obzor issledovaniy [Clinical, psychological and sociodemographic factors of suicidal behavior and the risk of its chronicity: a review of studies]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Consultative psychology and psychotherapy*, 2023. Vol. 31, no. 1, pp. 9–25. DOI:10.17759/cpp.2023310101 (In Russ.).

19. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional scale of life satisfaction among schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018, no. 6, pp. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).

20. Tarabrina N.V., Zhuravlev A.L., Sergienko E.A., Kharlamenkova N.E. Povsednevnyi i

travmaticheskii stress: sovremennye napravleniya issledovaniy [Everyday and traumatic stress: modern directions of research]. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoi psikhologii* [Fundamental and applied research in modern psychology], 2017, pp. 1468–1475. (In Russ.).

21. Tarabrina N.V., Kharlamenkova N.E., Padun M.A., Khazhuev I.S., Kazymova N.N., Bykhovec Yu.V., Dan M.V. Intensivnyi stress v kontekste psikhologicheskoi bezopasnosti [Intense stress in the context of psychological safety]. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2017. 343 p. (In Russ.).

22. Kharlamenkova N.E., Dan M.V., Kazymova N.N., Shatalova N.E. Dinamika urovnya stressa i izmenenie predstavlenii o bolezni u podrostkov s opukholyami oporno-dvigatel'nogo apparata i ikh materei [Dynamics of stress levels and changes in ideas about the disease in adolescents with tumors of the musculoskeletal system and their mothers]. *Psikhologiya. Zhurnal VSHE* [Psychology. HSE Journal], 2023. Vol. 20, no. 1. DOI:10.17323/1813-8918-2023-1-151-167 (In Russ.).

23. Kharlamenkova N.E., Dan M.V., Kazymova N.N., Shatalova N.E. Dynamics of stress level and changing of representation of the disease in adolescents with tumors of the musculoskeletal system and their mothers. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019. Vol. 7, no. 4. (In Russ.)

24. Adam E.K., Doane L.D., Zinbarg R.E., Mineka S., Craske M.G. Psikhologiya cheloveka v obrazovanii Griffith J.W. Prospective prediction of major depressive disorder from cortisol awakening responses in adolescence. *Psychoneuroendocrinology*, 2010. Vol. 35, no. 6, pp. 921–931. DOI:10.1016/j.psyneuen.2009.12.007

25. Aneshensel C.S. Social stress: theory and research. *Annual Review of Sociology*, 1992. Vol. 18, pp. 15–38.

26. Aneshensel C.S., Rutter C.M., Lachenbruch P.A. Social structure, stress, and mental health: competing conceptual and analytic models. *American Sociological Review*, 1991. Vol. 56, no. 2, pp. 166–178. DOI:10.2307/2095777

27. Dohrenwend B.P. Socioeconomic status (SES) and psychiatric disorders. Are the issues still compelling? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 1990. Vol. 25, no. 1, pp. 41–47. DOI:10.1007/BF00789069

28. Yashpal A., Harbani K. Academic Stress and Psychological Wellbeing Among Boys And Girls College Students. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 510–522. DOI:10.13140/RG.2.2.27571.81447/1

29. Hussenoeder F.S., Conrad I., Pabst A., Lupp M., Stein J., Engel C., Zachariae S., Zeynalova S., Yahiaoui-Doktor M., Glaesmer H., Hinz A., Witte V., Wichmann G., Kirsten T., Löffler M., Villringer A., Riedel-Heller S.G. Different Areas of Chronic Stress and Their Associations with Depression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022. Vol. 19, no. 14. DOI:10.3390/ijerph19148773

30. Kanner A.D., Coyne J.C., Schaefer C., Lazarus R.S. Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 1981. Vol. 4, pp. 1–39. DOI:10.1007/BF00844845

31. Kopina O.S., Souslova E.A., Zaikin E.V. Stress level in Moscow population in 1986-1992. *Materials of the 3rd International Congress of Behavioral Medicine*, 1994. P. 162.

32. Lazarus R.S., Folkman S. Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*. W.D. Gentry (ed.). New York: Guilford, 1984, pp. 282–325.

33. Masten A., Monn A., Supkoff L. Resilience in children and adolescents. In S. Southwick, B.

- Litz, D. Charney, M. Friedman (Eds.). Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan Cambridge: Cambridge University Press, 2011, pp. 103–119.
34. Nelson N.A., Bergeman C.S. Daily Stress Processes in a Pandemic: The Effects of Worry, Age, and Affect. *Gerontologist*, 2021. Vol. 61, no. 2, pp. 196–204. DOI:10.1093/geront/gnaa187
35. Piazza J.R., Charles S.T., Sliwinski M.J., Mogle J., Almeida D.M. Affective reactivity to daily stressors and long-term risk of reporting a chronic physical health condition. *Annals of Behavioral Medicine*, 2013. Vol. 45, no. 1, pp. 110–120. DOI:10.1007/s12160-012-9423-0
36. Rasheed N. Prolonged Stress Leads to Serious Health Problems: Preventive Approaches. *International Journal of Health Science (Qassim)*, 2016. Vol. 10, no. 1.
37. Roberts B.L., Karatsoreos I.N. Brain-body responses to chronic stress: a brief review. *Faculty Reviews*, 2021. DOI:10.12703/r/10-83
38. Ross C.E. Neighborhood disadvantage and adult depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 2000. Vol. 41, no. 2, pp. 77–187. DOI:10.2307/2676304
39. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. Vol. 69, no. 4, pp. 719–727. DOI:10.1037/0022-3514.69.4.719
40. Schönfeld P., Brailovskaia J., Bieda A., Zhang X.C., Margraf J. The effects of daily stress on positive and negative mental health: Mediation through self-efficacy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2016. Vol. 16, no. 1, pp. 1–10. DOI:10.1016/j.ijchp.2015.08.005
41. Turner R.J., Lloyd D.A. The stress process and the social distribution of depression. *Journal of Health and Social Behaviour*, 1999. Vol. 40, no. 4, pp. 374–404. DOI:10.2307/2676332

## Приложение

### Опросник повседневных стрессоров для подростков

Инструкция:

1) Отметьте, пожалуйста, те события, которые произошли с Вами в течение последних двух недель. Для этого обведите номер вопроса в поле. Если событие (переживание) отсутствовало, то пропускайте его и переходите к следующему.

2) Далее отметьте у выбранных событий силу (выраженность) его переживания, используя шкалу от 1 до 10, где 1 – минимальная выраженность переживания, 10 – максимальная выраженность, сильно переживали во время этого события.

#### Опросник

№	Минимальная выраженность переживания										Максимальная выраженность переживания
1. Чувствовал(-а) себя ненужным(-ой)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2. Чувствовал(-а) себя одиноко	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
3. На меня не обращали внимания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
4. Чувствовал(-а) себя лишним(-ей) в кампании людей	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5. Слышал(-а) за своей спиной смех	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6. Внезапно стал(-а) плохо себя чувствовать	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
7. Чувствовал(-а) себя заболевшим(-ей), испытывал(-а) недомогание,	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

физический дискомфорт, боль											
8. Общался(-ась) с незнакомыми, малознакомыми людьми	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
9. Я был(-а) смущен(-а), чувствовал(-а) себя неловко	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
10. Думал(-а) о своем будущем	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
11. Пришлось долго ждать чего-то (транспорт, окончание учебного дня, очередь и пр.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
12. Очень много думал(-а) о своих делах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
13. Не мог(-ла) справиться с домашним заданием	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
14. Не было времени заняться интересным делом	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
15. Пришлось слушать, как кто-то говорит что-то неинтересное	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
16. Потратил(-а) на учебу больше времени, чем ожидал(-а)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
17. Отвечал(-а) у доски, выступал(-а) перед одноклассниками	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
18. Испытывал(-а) волнение, когда учитель смотрел по журналу, кого бы спросить	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
19. Проиграл(-а) в споре	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
20. На уроке учитель неожиданно задал мне вопрос	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
21. Окружающие замолчали, когда я подошел(-ла)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
22. Требовалось обратиться с вопросом, просьбой к незнакомому человеку	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
23. Был(-а) осмеян(-а), надо мной подшучивали окружающие	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
24. Получил(-а) плохие новости	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
25. Были тяжелые дни	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
26. Казалось, что нечто необъяснимое могло помешать добиться желаемого	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
27. Оказался(-ась) в темноте, видел(-а) неясные силуэты, слышал(-а) непонятные шорохи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
28. Слышал(-а) предсказания о катастрофах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
29. Хотел(-а) быть лучше кого-то	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
30. После контрольной учитель вслух зачитывал отметки	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
31. Думал(-а) о своей привлекательности для других людей	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
32. Сравнивал(-а) себя с другими	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
33. Был(-а) недоволен(-на) собой	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	



внешностью											
34. Не смог(-ла) ответить у доски	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
35. Не смог(-ла) выступить так хорошо, как хотелось бы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
36. Потратил(-а) больше денег, чем планировал(-а)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
37. Пришлось брать деньги в долг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
38. Не хватило денег на покупку чего-либо; не смог (-ла) купить то, что хотел(-а)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
39. Ел(-а) невкусную, пресную, сухую пищу	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
40. Пришлось сильно экономить	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
41. Меня критиковали, в чем-то обвиняли	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
42. Пришлось находиться рядом с неприятным человеком	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
43. Меня обзывали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
44. Осуждали мой внешний вид	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
45. Общался(-ась) с людьми, которые мне не интересны	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
46. Чувствовал(-а) осуждение со стороны одноклассников, друзей	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
47. Меня перебивали, не слушали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
48. Было неприятное знакомство, неприятная встреча	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
49. Писал(-а) контрольную работу	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
50. Думал(-а) об экзаменах, контрольной работе, важном задании	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
51. Учитель делал мне замечание, ругал меня	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
52. Не понимал(-а) объяснений учителя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
53. Получил(-а) не ту оценку, которую ожидал(-а)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
54. Оценивалась моя работа	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
55. Чувствовал(-а) сильную усталость после занятий, работы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
56. Не хватило времени на отдых, сон	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
57. Оценивали мои способности	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
58. Разговаривал(-а) с классным руководителем, директором, учителем	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
59. Был серьезный разговор со взрослыми	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
60. Меня ругал кто-то из взрослых	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
61. Родители непустили гулять	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
62. Были конфликты, скандалы с родными	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

63. Был получен запрет на использование гаджетов, компьютера	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
64. Меня ругали за оценки в школе	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
65. Не соглашался(-лась) с родителями	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
66. Если Вы встретились с другими неприятными событиями, которых нет в списке, укажите их										

### Ключ к Опроснику повседневных стрессоров для подростков

Подсчитываются 2 показателя по каждой из сфер повседневного стресса подростков: «Количество событий» и «Сила переживания».

1) Количество стрессовых событий – специалистом подсчитывается количество событий в каждой из сфер повседневного стресса, отмеченных подростком в бланке.

2) Сила переживания стрессового события – далее среди отмеченных в бланке событий оценивается выраженность переживания события согласно шкале от 1 до 10.

Сфера повседневного стресса	События		Баллы (количество событий)		Баллы (сила переживания)	
	Номера	Количество	Мин.	Макс.	Мин.	Макс.
1. Одиночество, самочувствие	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	9	0	9	0	90
2. Дела, планирование	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	7	0	7	0	70
3. Страхи, беспокойство	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	9	0	9	0	90
4. Мистические страхи	26, 27, 28	3	0	3	0	30
5. Самоотношение	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	7	0	7	0	70
6. Финансы	36, 37, 38, 39, 40	5	0	5	0	50
7. Отвержение	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48	8	0	8	0	80
8. Школа, учеба	49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57	9	0	9	0	90
9. Общение со старшими	58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65	8	0	8	0	80

### Информация об авторах

Головей Лариса Арсеньевна, доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9252-0980>, e-mail: [lgolovey@yandex.ru](mailto:lgolovey@yandex.ru)

Галашева Ольга Сергеевна, инженер-исследователь, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3163-0569>, e-mail: [oly.g.996@gmail.com](mailto:oly.g.996@gmail.com)

Головей Л.А., Галашева О.С.  
Опросник повседневных стрессоров для подростков  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 77–97.

*Golovey L.A., Galasheva O.S.*  
Daily Stressors Questionnaire for Adolescents  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 77–97.

***Information about the authors***

*Larisa A. Golovey*, PhD in Psychology, Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9252-0980>, e-mail: [lgolovey@yandex.ru](mailto:lgolovey@yandex.ru)  
*Olga S. Galasheva*, research engineer, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3163-0569>, e-mail: [oly.g.996@gmail.com](mailto:oly.g.996@gmail.com)

Получена 11.05.2024  
Принята в печать 21.06.2024

Received 11.05.2024  
Accepted 21.06.2024

## Опросник академической компетентности студентов

**Меркулова О.П.**

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО «ВГСПУ»), г. Волгоград, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>, e-mail: [olga.merkulova@list.ru](mailto:olga.merkulova@list.ru)

Представлены результаты разработки и стандартизации опросника академической компетентности. Методика основана на понимании академической компетентности как комплекса самостоятельно развиваемых личностных качеств, способностей и умений, обеспечивающих успешность учебной деятельности в условиях ее изменчивости при получении высшего образования. Теоретическая модель включает 6 структурно-содержательных компонент (академическая мотивация, самоорганизация учебной деятельности, эмоциональная саморегуляция, умения и навыки работы с информацией, владение устной и письменной речью, коммуникативные умения и навыки), представленных на 3 уровнях обобщенности и свободы преобразования (репродуктивном, рефлексивном, функциональном). По результатам исследования 1 (N=224, женщин 93,8%) предварительная версия опросника была сокращена со 144 до 69 пунктов. Подтверждена прогностическая валидность при сравнении показателей успешных и неуспешных студентов на части выборки методом контрастных групп – через сравнение результатов студентов бакалавриата и магистратуры на основе корреляций с опросниками самоорганизации и академической мотивации (ШАМ). Исследование 2 (N=355, возраст M=19,9; S=3,01, женщин 90,1%) показало относительно приемлемое соответствие данных теоретической модели на основе конфирматорного факторного анализа и согласованность со шкалами опросника образовательного опыта (ООС). Внутренняя согласованность шкал подтверждена показателями альфа Кронбаха по данным 1 и 2 исследований. Приведены описательные статистики по исследованию 2. В силу значимого отличия большей части шкал от нормального распределения предложено при стандартизации опираться на значения процентилей.

**Ключевые слова:** академическая компетентность; студенты вуза; учебная деятельность; мотивация; самоорганизация; личностные ресурсы; академическая успешность; опросник; валидизация.

**Благодарности.** Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования преподавателей ВГСПУ И.В. Бобрышеву, С.А. Передельскую, Н.Н. Плотникову и ГрГУ им. Я. Купалы Н.С. Михайлову, за участие в составлении и экспертизе формулировок пунктов – А.И. Морозова, Е.А. Попову, В.В. Самсоненко, Н.Н. Плотникову.

**Для цитаты:** Меркулова О.П. Опросник академической компетентности студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 2. С. 98–115. DOI:10.17759/psyedu.2024160206

## Student Academic Competence Questionnaire

**Olga P. Merkulova**

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>, e-mail: [olga.merkulova@list.ru](mailto:olga.merkulova@list.ru)

The results of the development and standardization of an academic competence questionnaire are presented. The method is based on the understanding of academic competence as a complex of independently developed personal qualities, abilities and skills that ensure the success of educational activities in conditions of its variability during higher education. The theoretical model includes 6 structural and content components (academic motivation, self-organization of educational activities, emotional self-regulation, skills and abilities to work with information, proficiency in oral and written language, communication skills), presented at 3 levels of generality and freedom of transformation (reproductive, reflective, functional). Based on the results of Study 1 (N=199), the preliminary version of the questionnaire was reduced from 144 to 69 items. Comparing the results of successful and unsuccessful students confirmed predictive validity. External criterion validity using the contrast group method is based on comparison of groups of undergraduate and graduate students, correlations with self-organization and academic motivation questionnaires (AMS). Study 2 (N=355) demonstrated a relatively acceptable fit of the data to the theoretical model based on confirmatory factor analysis, consistency with educational experience questionnaire scales. The internal consistency of the scales was confirmed by Cronbach's alpha indicators based on data from studies 1 and 2. Descriptive statistics for Study 2 are provided. Standardization is proposed based on percentile values, because the distributions of values for most scales differ significantly from normal.

**Keywords:** academic competence; university students; educational activity; motivation; self-organization; personal resources; academic success; questionnaire; validation.

**Acknowledgements.** The authors are grateful for assistance in data collection Bobrysheva I.M., Peredelskaya S.A., Plotnikova N.N. (VSSPU) and Mikhailova N.S. (YKSUG), for participation in the formulation and expertise of items Morozov A.I., Popova E.A., Samsonenko V.V., Plotnikova N.N.

**For citation:** Merkulova O.P. Student Academic Competence Questionnaire. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 2, pp. 98–115. DOI:10.17759/psyedu.2024160206(In Russ.).

### Введение

Несмотря на разработанность подходов к формированию универсальных учебных действий в средней школе [16], студенты вузов в разной мере оказываются способны самостоятельно регулировать и осуществлять свою учебную деятельность [15]. В вузах складываются различные практики решения этой проблемы. Это могут быть адаптационные

тренинги, включенные в учебный план или организуемые психологической службой вуза, опора на работу кураторов [4; 20] и др. Оценка их эффективности может проводиться с использованием методов, направленных на измерение показателей субъективного благополучия [2], мотивации, академической адаптации [1], успеваемости студентов и т.п. Такие диагностические процедуры не всегда могут дать информацию о сильных и проблемных сторонах конкретного студента в отношении его учебной деятельности, значимую для помощи в осуществлении ее рефлексии и выстраивании индивидуального плана развития.

На факультете психологии и социальной работы ВГСПУ с целью формирования инструментальной компетентности студентов к осуществлению учебной деятельности в ходе получения высшего образования в 2011 году в учебные планы профилей бакалавриата по направлениям «Психолого-педагогическое образование» и «Психология» был включен предмет «Практикум академической компетентности» [8]. Содержание и формы организации учебной работы в рамках практикума разрабатывались с опорой на идеи теории развивающего обучения, методологию культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, что нашло отражение в разработанном пособии по курсу [9]. На основе данных разработок подобный курс был реализован в ГрГУ им. Я. Купалы (Беларусь) [11]. В реализации практикума происходит обращение к различным диагностическим инструментам в режиме рефлексивной самодиагностики. На основе успешности этого опыта, а также необходимости системной оценки развивающих эффектов практикума была поставлена цель разработки опросника академической компетентности.

Ранее обосновано определение *академической компетентности* (АК) как комплекса самостоятельно развиваемых личностных качеств, способностей и умений, обеспечивающих успешность учебной деятельности в условиях ее изменчивости при получении высшего образования [10], который может быть понят как система специфичных ресурсов учебной деятельности, значимых для развития личностного потенциала, понимаемого с опорой на работы Д.А. Леонтьева [6].

С содержательной стороны структура АК была определена на основе концептуализации опыта реализации практикума, однако можно отметить ее содержательную близость модели, предложенной С. Эллиотом и Д.К. Диперна для школьников и используемой в современных исследованиях [19], и согласованность с исследованиями предикторов успешности обучения студентов [14; 18]. Также мы рассматриваем возможную сформированность АК на разных уровнях с точки зрения обобщенности и свободы ее преобразования в изменяющихся условиях с опорой на представление о функциональном развитии как процессе, в котором «можно зафиксировать три ступени (или уровня) становления культурного способа действия» [13, с. 31]. Так, на формальном или *репродуктивном* уровне АК проявляется в стихийно сложившихся типичных паттернах поведения и способах учебной деятельности, обеспечивающих ее эффективность. *Рефлексивный* уровень обеспечивает осознанность выбора способа деятельности, ориентируясь на требования ситуации и собственные возможности. *Функциональный уровень* соответствует возможности преобразовывать способы своей учебной деятельности на основе рефлексивного анализа актуальной ситуации, обращаясь при этом к различным культурным средствам.

Структурно-содержательная модель АК включает следующие компоненты: (1) *академическая мотивация* – как характеристика мотивированности к обучению в целом и

способности осознавать и повышать ее; (2) *самоорганизация учебной деятельности* обеспечивает успешность планирования и реализации всех видов учебной работы; (3) *эмоциональная саморегуляция* поддерживает стабильность и позитивность эмоциональных состояний в обучении; (4) *умения и навыки работы с информацией* мы рассматриваем как в контексте ее поиска и оценки качества, так и с точки зрения преобразования и понимания; (5) *владение устной и письменной речью* обеспечивает успешность академического письма и устных выступлений; (6) *коммуникативные умения и навыки* важны для успешности коммуникации в образовательном процессе. Таким образом, обобщенная модель АК включает 6 указанных компонент, которые могут по-разному проявляться на репродуктивном, рефлексивном и функциональном уровнях.

### Методы и организация исследования

При разработке опросника АК в соответствии с теоретической моделью в структуру было включено 6 содержательных шкал, по каждой из которых АК рассматривалась через 3 субшкалы, соответствующие уровням ее становления, что в общем дало 18 субшкал. Для каждой из них было сформулировано по 8 пунктов, которые составили предварительную версию из 144 утверждений для оценивания по дихотомической шкале. Формулировки утверждений обсуждались с группой из 4 экспертов – магистрантов программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» (исследование одного из них было связано с изучением академической компетентности [12], а остальные являлись на тот момент преподавателями психологических дисциплин в вузе со стажем работы более 15 лет). Все формулировки были признаны соответствующими теоретической модели академической компетентности.

Сбор данных **эмпирического исследования 1** проводился с 2020 по 2022 год, помимо пилотажной версии разрабатываемого опросника в программу были включены следующие методики, позволяющие оценивать его валидность:

*Опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ)* (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин), основанный на теоретических представлениях о внутренней и внешней мотивации в теории самодетерминации [3]. Опросник включает 7 шкал, диагностирующих три типа внутренней мотивации (познавательная, достиженческая, мотивация саморазвития), три типа внешней мотивации учебной деятельности (мотивация самоуважения, интроецированная, экстернальная) и амотивацию.

*Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС)* (А.Д. Ишков), который включает интегральную шкалу «Уровень самоорганизации» и шесть частных шкал, характеризующих развитие личностного компонента самоорганизации (волевые усилия) и пяти функциональных компонентов: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция [5].

В исследовании приняли участие 199 студентов программ бакалавриата, обучающихся в ФГБОУ ВО «ВГСПУ» по направлениям «Психолого-педагогическое образование» (N=139) и «Психология» (N=60) с 1 по 4 курс разных форм обучения (женщин 93,5%). Для формирования группы сравнения со студентами бакалавриата только опросник АК было предложено заполнить магистрантам программы «Развитие личностного потенциала: персонализация и цифровизация» ГАОУ ВО МГПУ (N=25).

С участием сотрудников деканатов в 2022-2023 учебном году в отношении части выборки

(N=97) была дана обобщенная экспертная оценка с выделением групп успешных и неуспешных студентов. К неуспешным были отнесены студенты, регулярно имеющие академические задолженности, к успешным – имеющие стабильно относительно высокую успеваемость при отсутствии задолженностей по учебным предметам. Случаи нестабильной успешности исключались из этих групп наряду со студентами, в отношении которых по организационным причинам оценка не была выполнена.

По результатам первого эмпирического исследования опросник был сокращен до 69 пунктов. Отсев утверждений производился на основе анализа взаимосвязей отдельных пунктов с показателем успешности, согласованности проектируемых шкал по показателю альфа Кронбаха и с учетом «трудности» пунктов. Также было принято решение отказаться от детализированной структуры из 18 первичных субшкал и оставить в качестве диагностических показателей 6 шкал, соответствующих содержательной, и 3 – уровневой моделям академической компетентности.

С учетом отзывов участников, которым было сложно оценивать согласие с утверждениями в дихотомической шкале, а также для повышения дифференцированности при сокращении числа пунктов было принято решение об использовании в дальнейшем ликертовской шкалы с 4 градациями согласия и переводом в баллы от 0 до 3.

**Эмпирическое исследование 2** было проведено весной 2023 года с использованием версии опросника, включающей 69 пунктов, полученных после отсева на предыдущем этапе. В исследование был включен *опросник образовательного опыта студентов* (ООС) (Н.А. Лызь, Е.В. Голубева, О.Н. Истратова), диагностирующий показатели по 5 шкалам: удовлетворенность, интенция к расширению опыта, самоэффективность и поддержка, опыт саморегулируемого обучения, вовлеченность [7].

В опросе приняли участие 355 студентов бакалавриата и специалитета из ВГСПУ (N=283) и ГрГУ им. Я. Купалы (N=72) в возрасте от 17 до 47 лет (M=19,9; S=3,01), 40,6% составили первокурсники. Большая часть выборки – студенты профилей педагогического образования (N=200), также были представлены: психолого-педагогическое (N=98), специальное и дефектологическое (N=25) образование, психология (N=24) и другие гуманитарные профили (N=8). Специфика вуза определила преобладание в выборке женщин (90,1%). 91,3% опрошенных обучаются очно.

Опросы в обоих исследованиях проводились с помощью сервиса Google-формы, стимулирование к участию осуществлялось через включение опроса в работу по дисциплинам психолого-педагогической направленности. При этом в преамбуле к опросу подчеркивалось, что учитывается факт участия, а не содержание ответов. Также обращалось внимание на рефлексивный характер опроса и возможность задуматься о получаемом образовании. По данным групп, в которых привлечение студентов к участию осуществлялось непосредственно автором, часть наименее успешных и вовлеченных в образовательный процесс студентов игнорировали предложение пройти опрос.

Статистический анализ данных выполнялся с использованием пакетов Jamovi 2.3 (КФА) и IBM SPSS Statistics 20.0 (остальные методы анализа).

## Результаты

Для оценки соответствия полученных данных по исследованию 2 структурно-содержательной и уровневой моделям, положенным в основу разработки опросника, был



использован конфирматорный факторный анализ (КФА). Расчеты выполнялись дважды, отдельно для каждой модели. Для структурно-содержательной модели, предполагающей выделение в составе АК 6 содержательных компонент, были получены оценки соответствия: CFI=0,620, TLI=0,606, RMSEA=0,0681. Для уровневой модели: CFI=0,613, TLI=0,601, RMSEA=0,0676. Несмотря на относительно низкие значения показателей CFI и TLI, приемлемые значения RMSEA [17] позволяют считать обе модели как минимум не противоречащими эмпирическим данным. Анализ возможных приемлемых с содержательной точки зрения корректировок моделей (исключение отдельных утверждений и изменение уровня, к которому отнесен пункт) не привел к заметному повышению их качества, поэтому было принято решение о сохранении априорного соответствия пунктов шкалам опросника. Факторные нагрузки вместе с содержанием утверждений и ключами для обработки приведены в приложении.

Надежность шкал на основе согласованности оценивалась по показателю  $\alpha$  Кронбаха. Значения по данным двух исследований приведены в табл. 1. Распределение сырых баллов по большинству отдельных субшкал значительно отличается от нормального по критерию Колмогорова-Смирнова. Однако итоговый показатель дает приемлемое соответствие распределения нормальному закону.

Таблица 1

**Характеристика шкал, показатели согласованности по данным исследования 1 (N=224) и 2 (N=355), значимость отклонения распределения от нормального по критерию Колмогорова-Смирнова по данным исследования 2**

Шкала	Индекс	$\alpha$ – иссл. 1 <sup>1</sup>	Число пунктов				$\alpha$ – иссл. 2 <sup>1</sup>	p-уровень <sup>2</sup>
			Ак	Рф	Фк	Всего		
Академическая мотивация	1-АМ	0,656	5	3	3	11	,811	,003
Самоорганизация учебной деятельности	2-СО	0,739	5	5	2	12	,834	,068
Эмоциональная саморегуляция	3-ЭС	0,718	5	4	2	11	,774	,104
Коммуникативные умения и навыки	4-К	0,616	5	4	2	11	,611	,001
Речевые умения и навыки	5-Р	0,699	5	4	3	12	,762	,020
Способы работы с информацией	6-И	0,687	3	5	4	12	,835	,005
АК репродуктивного уровня	Рп	0,836	28			28	,869	,172
АК рефлексивного уровня	Рф	0,774		25		25	,882	,065
АК функционального уровня	Фк	0,743			16	16	,861	,042
Общий показатель АК	АК	0,910	28	25	16	69	,946	,273

Примечания: <sup>1</sup> приведены значения коэффициента  $\alpha$  Кронбаха для исследований 1 и 2 соответственно; <sup>2</sup> уровень значимости отличия распределения от нормального.

Как и для большинства шкал других самооценочных опросников, включенных в исследование (ШАМ и ООС), распределения имеют правостороннюю асимметрию со смещением в сторону высоких значений (табл. 2), что может быть связано с недостаточным охватом наименее вовлеченных студентов. В силу этого стандартизация с использованием шкал стенов или стенов представляется не вполне адекватной, но для грубой оценки возможно выделение средних уровней в границах интервала  $M \pm S$ . Более обоснованной с учетом полученных данных представляется стандартизация на основе процентильных значений, которые приведены в табл. 2 наряду с параметрами распределений.

Таблица 2

**Параметры распределений значений по шкалам опросника АК по данным исследования 2 (N=355)**

Шкала <sup>1</sup>	Основные параметры <sup>2</sup>				Процентили								
	M	S	As	Ex	10	20	30	40	50	60	70	80	90
1-АМ	24,94	5,297	-0,746	1,002	18	21	22	24	26	27	28	30	31
2-СО	27,06	5,852	-0,618	0,45	19,6	22	24	26	27	29	31	32	34,4
3-ЭС	21,18	5,489	-0,212	0,046	14	17	18	20	21	22	24	26	28
4-К	24,18	4,176	-0,719	1,312	19	21	23	24	25	26	26,2	27	29
5-Р	27,96	4,582	-0,579	0,881	22	24	26	27	28	29	31	32	34
6-И	29,14	5,168	-0,751	0,803	23	25	27	28	29	31	33	34	36
Рп	58,21	11,277	-0,454	0,679	44	48,2	52,8	55	59	62	65	69	72
Рф	59,5	9,462	-0,76	1,49	47	51	54	58	60	63	66	69	72
Фк	36,75	7,349	-0,58	0,579	27	31	32	35	37	40	42	44	46,4
АК	154,46	25,651	-0,703	1,486	122,6	132	141,8	149,4	156	163	171,2	178,8	184,4

*Примечания:* <sup>1</sup> расшифровки индексов обозначения шкал приведены в табл. 1; <sup>2</sup> М – среднее арифметическое, S – стандартное отклонение, As – коэффициент асимметрии, Ex – коэффициент эксцесса.

В табл. 3 приведены интеркорреляции между шкалами опросника. Высокие и значимые связи между всеми шкалами свидетельствуют о том, что опросник в целом диагностирует достаточно целостный конструкт.

Таблица 3

**Интеркорреляции (коэффициенты Спирмена) между шкалами опросника АК по данным исследования 2 (N=355)**

Шкала <sup>1</sup>	2-СО	3-ЭС	4-К	5-Р	6-И	Рп	Рф	Фк	АК
1-АМ	,767**	,494**	,489**	,677**	,720**	,708**	,777**	,814**	,839**
2-СО		,579**	,506**	,715**	,745**	,781**	,799**	,812**	,880**
3-ЭС			,537**	,669**	,500**	,798**	,620**	,616**	,764**
4-К				,646**	,611**	,696**	,640**	,626**	,727**
5-Р					,737**	,807**	,802**	,778**	,880**
6-И						,681**	,853**	,843**	,861**
Рп							,669**	,721**	,900**
Рф								,807**	,898**
Фк									,911**

*Примечания:* <sup>1</sup> расшифровки индексов обозначения шкал приведены в таблице 1; \*\* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$ .

Для оценки валидности – прогностической и методом контрастных групп – были выполнены сравнения (1) между группами студентов бакалавриата с высокой и низкой успешностью обучения по данным экспертных оценок и (2) между выборкой студентов

бакалавриата и магистратуры «Развитие личностного потенциала» с помощью U критерия Манна-Уитни. Ожидается более высокий уровень академической компетентности магистрантов связан с тем, что все они имеют успешный опыт обучения на программах бакалавриата или специалитета, подавляющее большинство работают в системе образования и на момент исследования справлялись с учебными задачами, совмещая их с высокой загруженностью по работе, а также с содержанием программы, ориентированной на вопросы развития личностных ресурсов.

Полученные результаты (табл. 4) подтверждают, что по большинству шкал опросника АК более успешные студенты бакалавриата в сравнении с менее успешными и магистранты в сравнении со студентами бакалавриата показывают более высокие значения при достоверных уровнях значимости различий.

Таблица 4

**Сравнение контрастных групп по шкалам опросника АК по данным исследования 1**

Шкала опросника АК <sup>1</sup>	1. Сравнение по успешности обучения					2. Сравнение по уровню обучения				
	низкая (n=34)		высокая (N=63)		p-уровень <sup>2</sup>	бакалавриат (N=199)		магистратура РЛП (N=26)		p-уровень <sup>2</sup>
	М	S	М	S		М	S	М	S	
1-АМ	8,26	2,22	9,46	1,38	,010	8,89	1,99	9,50	1,66	,093
2-СО	7,09	2,89	9,79	1,70	,000	8,55	2,63	9,62	2,47	,028
3-ЭС	6,76	2,79	7,48	2,30	,322	6,78	2,55	8,15	2,26	,006
4-К	8,03	2,17	9,17	1,50	,011	8,51	2,00	9,46	1,56	,017
5-Р	9,09	2,57	9,90	1,90	,184	9,44	2,25	10,69	1,72	,002
6-И	9,59	2,23	10,73	1,26	,018	10,11	2,04	11,27	1,28	,001
Рп	17,62	5,92	21,49	4,23	,002	19,54	5,09	22,42	4,84	,002
Рф	20,03	3,77	21,78	2,29	,036	20,53	3,64	22,35	2,68	,005
Фк	11,18	3,07	13,27	1,99	,001	12,20	2,96	13,92	2,08	,002
АК	48,82	11,09	56,54	6,89	,001	52,27	10,35	58,69	8,46	,001

Примечания: <sup>1</sup> расшифровки индексов обозначения шкал приведены в табл. 1; <sup>2</sup> уровень значимости при проверке различий по критерию U Манна-Уитни.

Валидность по внешнему критерию проверялась также через связи с опросниками самоорганизации, академической мотивации и образовательного опыта студентов (табл. 5). В целом полученные данные не противоречат ожиданиям на основе теоретических представлений.

Таблица 5

**Корреляции (коэффициенты Спирмена) шкал опросника АК<sup>1</sup> со шкалами опросников самоорганизации, академической мотивации и образовательного опыта студентов**

Шкала	1-АМ	2-СО	3-ЭС	4-К	5-Р	6-И	Рп	Рф	Фк	АК
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Опросник самоорганизации, исследование 1 (N=199)										
Целеполагание	,246**	,437**	,461**	,497**	,468**	,427**	,568**	,415**	,474**	,572**

Шкала	1-AM	2-CO	3-ЭС	4-К	5-Р	6-И	Рп	Рф	Фк	АК
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Анализ ситуации	,342**	,424**	,316**	,343**	,416**	,448**	,429**	,445**	,457**	,507**
Планирование	,358**	,535**	,422**	,369**	,428**	,454**	,521**	,479**	,501**	,582**
Самоконтроль	,336**	,445**	,413**	,412**	,455**	,461**	,495**	,472**	,494**	,561**
Коррекция	-,003	,186**	,498**	,426**	,379**	,211**	,506**	,171*	,237**	,387**
Волевые усилия	,248**	,431**	,493**	,506**	,498**	,419**	,602**	,404**	,472**	,585**
Самоорганизация	,303**	,478**	,498**	,485**	,508**	,467**	,597**	,466**	,511**	,618**
<b>Шкалы академической мотивации, исследование 1 (N=199)</b>										
Познавательная мотивация	,307**	,290**	,321**	,305**	,312**	,348**	,433**	,246**	,383**	,421**
Мотивация достижения	,234**	,318**	,398**	,293**	,414**	,376**	,484**	,281**	,403**	,464**
Мотивация саморазвития	,306**	,358**	,320**	,242**	,270**	,313**	,398**	,273**	,385**	,409**
Мотивация самоуважения	,285**	,129	-,071	-,017	-,029	,112	-,026	,089	,201**	,073
Интроецированная мотивация	,108	,008	-,165*	-,087	-,076	-,048	-,108	-,023	,013	-,064
Экстернальная мотивация	-,085	-,114	-,234**	-,178*	-,248**	-,169*	-,262**	-,139	-,180*	-,235**
Амотивация	-,264**	-,165*	-,269**	-,301**	-,241**	-,329**	-,358**	-,207**	-,292**	-,339**
<b>Опросник образовательного опыта студентов, исследование 2 (N=355)</b>										
Удовлетворенность	,680**	,604**	,497**	,416**	,559**	,583**	,626**	,566**	,654**	,680**
Интенция к расширению опыта	,543**	,492**	,308**	,308**	,449**	,479**	,440**	,458**	,538**	,522**
Самоэффективность и поддержка	,453**	,484**	,554**	,556**	,513**	,433**	,638**	,454**	,516**	,600**
Опыт саморегулируемого обучения	,616**	,662**	,507**	,422**	,577**	,560**	,593**	,643**	,615**	,683**
Вовлеченность	,577**	,560**	,499**	,430**	,527**	,499**	,668**	,487**	,512**	,625**

Примечания: <sup>1</sup> расшифровки индексов обозначения шкал, использованные в заголовках столбцов, приведены в табл. 1; \* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$ ; \*\* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$ .

### Обсуждение и выводы

Валидность предлагаемого опросника была обеспечена проработанностью модели, привлечением к разработке содержания и формулировок пунктов и их экспертизе специалистов, имеющих большой преподавательский и актуализированный студенческий опыт, эмпирическими данными, подтверждающими такие виды валидности, как прогностическая и конструктивная, на основе метода контрастных групп и согласованными с теоретическими ожиданиями корреляциями с данными стандартизованных ранее опросников самоорганизации, академической мотивации и студенческого опыта. Надежность подтверждается хорошими показателями внутренней согласованности шкал, а также

приемлемой согласованностью полученных данных с теоретическими моделями, положенными в основу разработки опросника.

Высокая согласованность шкал опросника хотя и свидетельствует о том, что АК может рассматриваться как целостный конструкт, несколько снижает ценность получаемых по отдельным шкалам показателей. Это может рассматриваться как ограничение при использовании опросника в исключительно исследовательских целях в силу достаточного большого числа пунктов. Однако при использовании в рамках организации помощи студентам в развитии их АК объем опросника не должен выступать препятствием, так как полезным может быть уже само по себе обращение к разным ситуациям, в которых проявляются личностные качества и способности, ресурсные для успешности обучения.

К ограничениям предлагаемого инструмента также можно отнести недостаточную репрезентативность выборки с точки зрения охвата разных вузов и направлений подготовки, а также пола. Однако обращение к оценке и развитию академической компетентности представляется особенно важным именно для студентов психологических и педагогических направлений подготовки, так как их собственный опыт повышения эффективности учебной деятельности может рассматриваться как вклад в развитие не только личностных, но и профессиональных ресурсов, поддерживающих в будущем их способность помогать обучающимся в решении аналогичных задач.

К направлениям дальнейшего совершенствования предложенного опросника можно отнести: уточнение норм для студентов других вузов и направлений подготовки, разработку экспресс-версии опросника, уточнение дивергентной валидности за счет сопоставления со специфичными для разных шкал критериями. Открытым остается вопрос о сопоставлении возможностей психологической диагностики на основе самоотчетного опросника и тестовых процедур, предполагающих решение кейс-заданий, моделирующих проблемные ситуации в обучении. Важным направлением дальнейших исследований мы видим также систематическое выявление и описание с помощью качественных методов особенностей проявления академической компетентности на репродуктивном, рефлексивном и функциональном уровнях в реальной учебной деятельности с последующим сопоставлением с результатами диагностики с использованием опросника.

В недалеком будущем также может потребоваться доработка опросника в связи с изменяющейся спецификой высшего образования: внедрением новых форм оценивания (демонстрационный экзамен и т.п.), расширением возможностей цифровых образовательных ресурсов, включая использование инструментов на основе технологий искусственного интеллекта и т.п.

### **Литература**

1. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики / Р.М. Шамионов и др. // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 53–68. DOI:10.17759/pse.2022270205
2. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 70–74.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 96–107.
4. Гребцова Л.В., Тимченко С.В. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в вузе как

одно из направлений психолого-педагогической работы // Перспективы науки. 2011. № 1(16). С. 15–17.

5. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: Издательство АВС, 2004. 224 с.

6. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI:10.17223/17267080/62/3

7. Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 67–98. DOI:10.17323/1814-9545-2022-3-67-98

8. Меркулова О.П., Бондарева Л.В. Академическая компетентность как ресурс профессиональной подготовки психолога образования // Теоретические и прикладные проблемы психологии образования: сборник научных статей / Под ред. Н.В. Нижегородцевой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. С. 14–19.

9. Меркулова О.П. Практикум академической компетентности. Как учиться в вузе успешно и самостоятельно? Саратов: Ай пи Эр Медиа, 2018. 167 с. DOI:10.23682/72463

10. Меркулова О.П. Академическая компетентность как личностный ресурс учебной деятельности студентов // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2023. № 4. С. 29–38.

11. Михайлова Н.С. Самообразовательная деятельность и академическая компетентность как факторы академической успешности студентов // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2. С. 268–272.

12. Морозов А.И. Рефлексивная позиция в структуре академической компетентности студентов // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2020. № 2(31). С. 85–90.

13. Нежнов П.Г., Карданова Е.Ю., Эльконин Б.Д. Оценка результатов школьного образования: структурный подход // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 26–44. DOI:10.17323/1814-9545-2011-1-26-43

14. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью их обучения / С.Д. Смирнов и др. // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2007. № 3. С. 82–87.

15. Привалова С.Ю. Саморегуляция учебной деятельности и личное развитие студента // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2011. Том 11. № 1. С. 27–30. DOI:10.18500/1818-9601-2011-11-1-27-30

16. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А.Г. Асмолов [и др.] // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5). С. 104–110.

17. Руководство по стандартизации психодиагностического инструментария: требования и оценка качества / М.Г. Сорокова, Е.Ю. Карданова, Н.П. Радчикова, В.В. Федоров; под ред. Сороковой М.Г. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. 48 с.

18. Южно В.С., Денисова Е.Г. Аффективно-когнитивные предикторы академической успешности современных студентов: аналитический обзор // Северо-Кавказский психологический вестник. 2022. Том 20. № 4. С. 17–26. DOI:10.21702/ncpb.2022.4.2

19. Evaluating a Short Form of the Academic Competence Evaluation Scales: Expanded Examination of Psychometric Properties / Owens J.S. et al. // School Mental Health. 2020. Vol. 12. № 1. P. 38–52. DOI:10.1007/s12310-019-09347-9

20. Kosykh A.V. Features of adaptation of 1st year students to study at a university // Научные горизонты. 2020. № 9(37). P. 43–51.

## References

1. Shamionov R.M. et al. Akademicheskaya adaptatsiya studentov: razrabotka i validizatsiya novoi metodiki [Evaluating Academic Adaptation in Students: A New Technique]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 53–68. DOI:10.17759/pse.2022270205
2. Vodyakha S.A. Prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov [The predictors of psychological well-being of modern students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Teacher education in Russia]*, 2013, no. 1, pp. 70–74. (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik “Shkaly akademicheskoi motivatsii” [“Academic motivation scales” questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 96–107. (In Russ.).
4. Grebtsova L.V., Timchenko S.V. Adaptatsiya studentov-pervokursnikov k obucheniyu v vuze kak odno iz napravlenii psikhologo-pedagogicheskoi raboty [First year students' adaptation to training at university as one of psychological pedagogical work directions]. *Perspektivy nauki [Perspectives of science]*, 2011, no. 1(16), pp. 15–17. (In Russ.).
5. Ishkov A.D. Uchebnaya deyatelnost' studenta: psikhologicheskie faktory uspekhnosti [Student educational activity: psychological factors of success]. Moscow: Publ. AVS, 2004. 224 p. (In Russ.).
6. Leont'ev D.A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyi potentsial [Autoregulation, resources, and personality potential]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2016, no. 62, pp. 18–37. DOI:10.17223/17267080/62/3 (In Russ.).
7. Lyz' N.A., Golubeva E.V., Istratova O.N. Obrazovatel'nyi opyt studentov: kontseptualizatsiya i razrabotka instrumenta otsenki kachestva obrazovaniya [Students' Educational Experience: The Conceptualization and Development of a Tool for the Assessment of Education Quality]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies (Moscow)]*, 2022, no. 3, pp. 67–98. DOI:10.17323/1814-9545-2022-3-67-98
8. Merkulova O.P. Bondareva L.V. Akademicheskaya kompetentnost' kak resurs professional'noi podgotovki psikhologa obrazovaniya [Academic competence as a resource for professional training of an educational psychologist]. In Nizhegorodtseva N.V. (Ed.). *Teoreticheskie i prikladnye problemy psikhologii obrazovaniya: sbornik nauchnykh statei [Theoretical and applied problems of educational psychology: collection of scientific articles]*. Yaroslavl': Publ. YaGPU, 2012, pp. 14–19. (In Russ.).
9. Merkulova O.P. Praktikum akademicheskoi kompetentnosti. Kak učit'sya v vuze uspeshno i samostoyatel'no? [Academic competence workshop. How to study at university successfully and independently?]. Saratov: Ai pi Er Media, 2018. 167 p. DOI:10.23682/72463 (In Russ.).
10. Merkulova O.P. Akademicheskaya kompetentnost' kak lichnostnyi resurs uchebnoi deyatelnosti studentov [Academic competence as a personality resource of students' learning activities]. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika effektivnogo administrirovaniya [Education quality management: theory and practice effective administration]*, 2023, no. 4, pp. 29–38. (In Russ.).
11. Mikhailova N.S. Samoobrazovatel'naya deyatelnost' i akademicheskaya kompetentnost' kak faktory akademicheskoi uspeshnosti studentov [Self-education activities and academic competence as factors of academic success of students]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya [International journal of experimental education]*, 2016, no. 2, pp. 268–272. (In Russ.).

Russ.).

12. Morozov A.I. Refleksivnaya pozitsiya v strukture akademicheskoi kompetentnosti studentov [Reflexive position in the structure of students academic competence]. *Studentcheskii elektronnyi zhurnal StRIZh* [Student electronic journal StRIZh], 2020, no. 2(31), pp. 85–90. (In Russ.).

13. Nezhnov P.G., Kardanova E.Yu., El'konin B.D. Otsenka rezul'tatov shkol'nogo obrazovaniya: strukturnyi podkhod [Assessing school outcomes: a structural approach]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies (Moscow)], 2011, no. 1, pp. 26–44. DOI:10.17323/1814-9545-2011-1-26-43 (In Russ.).

14. Smirnov S.D. et al. O svyazi intellektual'nykh i lichnostnykh kharakteristik studentov s uspeshnost'yu ikh obucheniya [About the connection between intellectual abilities and personality traits of students and their academic success]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Lomonosov Psychology Journal], 2007, no. 3, pp. 82–87.

15. Privalova S.Yu. Samoregulyatsiya uchebnoi deyatelnosti i lichnoe razvitie studenta [Self-regulation of educational activities and student's personal development]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya* [Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politics], 2011. Vol. 11, no. 1, pp. 27–30. DOI:10.18500/1818-9601-2011-11-1-27-30 (In Russ.).

16. Asmolov A.G. et al. Proektirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v starshei shkole [Designing universal learning activities in secondary education]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2011, no. 1(5), pp. 104–110. (In Russ.).

17. Sorokova M.G. (ed). Rukovodstvo po standartizatsii psikhodiagnosticheskogo instrumentariya: trebovaniya i otsenka kachestva [Guidelines for standardization of psychodiagnostic tools: requirements and quality assessment]. M.G. Sorokova, E.Yu. Kardanova, N.P. Radchikova, V.V. Fedorov. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2024. 48 p. (In Russ.).

18. Yukhno V.S., Denisova E.G. Affektivno-kognitivnye prediktory akademicheskoi uspeshnosti sovremennykh studentov: analiticheskii obzor [Affective and cognitive predictors of academic performance of contemporary students: an analytical review]. *Severo-kavkazskii psikhologicheskii vestnik* [North-Caucasian Psychological Bulletin], 2022. Vol. 20, no. 4, pp. 17–26. DOI:10.21702/ncpb.2022.4.2 (In Russ.).

19. Owens J.S. et al. Evaluating a Short Form of the Academic Competence Evaluation Scales: Expanded Examination of Psychometric Properties. *School Mental Health*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 38–52. DOI:10.1007/s12310-019-09347-9

20. Kosykh A.V. Features of adaptation of 1st year students to study at a university. *Nauchnye gorizonty* [Scientific horizons], 2020, no. 9(37), pp. 43–51.

### **Информация об авторах**

Меркулова Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»), г. Волгоград, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>, e-mail: [olga.merkulova@list.ru](mailto:olga.merkulova@list.ru)

### **Information about the authors**

Olga P. Merkulova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Educational and Developmental Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>, e-mail: [olga.merkulova@list.ru](mailto:olga.merkulova@list.ru)



## Приложение

### Опросник академической компетентности

**Инструкция.** Ниже приведены утверждения, которые касаются личных качеств и умений, помогающих учиться в вузе. Отвечая на них, Вы сможете задуматься о том, что именно помогает или мешает Вам успешно справляться с учебой. Оцените степень своего согласия с каждым утверждением.

Шкала для оценивания утверждений: да, скорее да, скорее нет, нет.

№	Утверждение	К <sup>1</sup>	Ш1 <sup>2</sup>	ФН1 <sup>3</sup>	Ш2 <sup>4</sup>	ФН <sup>2</sup>
1	Большинство учебных предметов вызывает у меня искренний интерес	п	1-АМ	.606	Рп	.567
2	Обычно я успеваю своевременно и в полном объеме выполнять все, что мне нужно по учебе	п	2-СО	.505	Рп	.503
3	Волнение часто мешает мне успешно выступать на учебных занятиях	о	3-ЭС	.322	Рп	.246
4	Иногда мне бывает сложно обсудить какие-то учебные проблемы с однокурсниками	о	4-К	.199	Рп	.189
5	Я умею выражать свои мысли достаточно точно и содержательно	п	5-Р	.589	Рп	.571
6	Я могу понять, с чем связано изменение моего интереса к изучению какого-либо предмета	п	1-АМ	.354	Рф	.444
7	Я понимаю, какие у меня могут быть сложности при выполнении того или иного учебного задания	п	2-СО	.446	Рф	.502
8	Я замечаю, какие учебные ситуации вызывают у меня волнение, а в каких я остаюсь спокойным (спокойной)	п	3-ЭС	.369	Рф	.451
9	Я стал(а) организованнее, потому что этого требует учеба в вузе	п	2-СО	.520	Фк	.488
10	Изучение учебных предметов в вузе является частью моего саморазвития	п	1-АМ	.639	Рп	.564
11	Я стараюсь не оставлять выполнение учебных заданий на последний момент	п	2-СО	.566	Рп	.564
12	Я часто сомневаюсь в правильности выполнения заданий для самостоятельной работы и это мешает мне сосредоточиться на работе с ними	о	3-ЭС	.276	Рп	.217
13	В моей учебной группе есть хорошо работающие способы коммуникации (например, общегрупповой чат, группа в социальной сети и т.п.), которые позволяют мне не пропустить ничего важного	п	4-К	.364	Рп	.311
14	Я способен дать связный, развернутый устный ответ по объемной теме	п	5-Р	.612	Рп	.624

15	При выполнении учебных заданий я ориентируюсь на рекомендованные преподавателем источники информации и учебно-методические материалы	п	6-И	.457	Рп	.416
16	Обычно я могу понять, какие условия мне нужны, чтобы успешно выполнить то или иное задание, ориентируясь на его объем, содержание работы, форму представления отчета и т.п.	п	2-СО	.608	Рф	.600
17	Я замечаю, что за время обучения в вузе мои навыки работы с информацией изменяются	п	6-И	.494	Рф	.505
18	Благодаря обучению в вузе я стал(а) лучше понимать других людей и более эффективно выстраивать свое взаимодействие с ними	п	4-К	.569	Фк	.553
19	Ответы на семинарах и активное участие в дискуссиях на занятиях – это хорошая практика, которая помогает мне развивать навыки устной речи	п	5-Р	.601	Фк	.564
20	Достижение успехов в учебе имеет для меня важное значение	п	1-АМ	.678	Рп	.622
21	Участие в выполнении самостоятельного группового задания, которое нужно сделать вместе с кем-то из однокурсников, обычно вызывает у меня много трудностей	о	4-К	.081	Рп	.013
22	Я знаю, какие мои действия помогают чувствовать себя спокойно и уверенно во время учебных занятий	п	3-ЭС	.629	Рф	.562
23	После напряженного разговора, касающегося моей учебы, я стараюсь понять, что можно было сказать или сделать иначе для лучшего результата	п	4-К	.277	Рф	.301
24	Я понимаю, каких именно умений мне не хватает для написания объемных текстов – например, курсовой работы, отчета по практике и т.п.	п	5-Р	.367	Рф	.388
25	Я задумываюсь о необходимости соблюдения норм цитирования при использовании идей других авторов	п	6-И	.509	Рф	.490
26	Перед началом нового учебного семестра я обычно ставлю себе цели в обучении и стараюсь продумать план их достижения	п	1-АМ	.595	Фк	.556
27	Если я сомневаюсь в правильном написании какого-либо слова или предложения, то стараюсь разобраться с этим на основе словарей и справочников, в том числе доступных онлайн	п	5-Р	.306	Фк	.318
28	При столкновении со сложным для меня текстом я стараюсь найти и попробовать новый способ его понимания	п	6-И	.559	Фк	.560
29	Все, что связано с моим обучением, имеет для меня личную значимость	п	1-АМ	.669	Рп	.608
30	Обычно еще до выполнения задания я могу оценить примерное время и другие ресурсы, которые потребуются для этого	п	2-СО	.515	Рп	.527

31	Мне легко работать на занятии, если оно проходит в форме дискуссии или выполнения какой-то групповой работы	п	4-К	.541	Рп	.513
32	Мне удается донести до слушателей свою точку зрения в понятной для них форме	п	5-Р	.615	Рп	.574
33	Я храню информацию в сгруппированном по темам виде, чтобы упростить последующий доступ к ней	п	6-И	.520	Рп	.506
34	Обычно я задумываюсь, почему в изучении одного предмета я нахожу смысл, а в изучении другого – нет	п	1-АМ	.245	Рф	.320
35	Получив не очень высокие баллы за какое-либо задание, я пытаюсь понять, что делаю не так	п	2-СО	.516	Рф	.539
36	Участвуя в дискуссиях и групповой работе, я могу лучше понять сильные и слабые стороны своих коммуникативных умений	п	4-К	.561	Рф	.549
37	При поиске информации для выполнения учебного задания я стараюсь оценить, соответствует ли она рекомендациям преподавателя	п	6-И	.590	Рф	.598
38	Если меня начинает охватывать беспокойство по поводу моей учебы, то я могу отстраниться от этого и подумать, что мне поможет успокоиться	п	3-ЭС	.387	Фк	.341
39	Если общение с однокурсниками по учебным вопросам становится менее эффективным, я могу предложить какие-то новые правила, способы взаимодействия	п	4-К	.505	Фк	.505
40	Когда это необходимо, я нахожу способ быстро и точно зафиксировать необходимую информацию	п	6-И	.617	Фк	.583
41	Учеба в университете обычно приносит мне положительные эмоции	п	1-АМ	.719	Рп	.662
42	Часто я просто вставляю в свои письменные работы фрагменты из найденных где-либо текстов, так как у меня все равно не получится написать об этом так же хорошо	о	5-Р	.091	Рп	.122
43	Я не знаю, что могло бы мне помочь успокоиться, если сильно разволнуюсь во время экзамена	о	3-ЭС	.337	Рф	.184
44	Написав какой-либо текст, я стараюсь снова его перечитать, чтобы заметить ошибки и скорректировать спорные моменты	п	5-Р	.348	Рф	.395
45	Получив новое задание, я продумываю, где буду искать необходимую для его выполнения информацию	п	6-И	.614	Рф	.589
46	Иногда мне удается найти смысл в задании, которое сначала казалось мне бессмысленным – самостоятельно или с помощью других людей	п	1-АМ	.472	Фк	.494
47	Если у меня появляются новые более сложные для меня учебные задачи, я могу изменить организацию своей учебной работы, чтобы успешно с ними справляться	п	2-СО	.591	Фк	.598

48	Читая профессиональные, в том числе научные тексты, я обращаю внимание на типичные фразы, стиль изложения и другие особенности, чтобы использовать это при написании своих текстов	п	5-Р	.565	Фк	.572
49	Если у меня возникают трудности в работе с информацией, я могу обратиться за помощью, чтобы научиться делать что-то иначе	п	6-И	.471	Фк	.454
50	Если скапливается много заданий, я могу найти дополнительное время, чтобы их выполнить	п	2-СО	.535	Рп	.510
51	Мой ответ на экзамене часто бывает неполным, путаным и недостаточно логичным из-за волнения, даже если я хорошо знаю содержание экзаменационного билета	о	3-ЭС	.231	Рп	.194
52	Для меня не составляет труда удерживать в уме логику дискуссии	п	5-Р	.527	Рп	.498
53	Для меня не составляет труда совместно работать с однокурсниками над решением учебной задачи в интернет-пространстве (например, с помощью Google-сервисов, мессенджеров и т.п.)	п	6-И	.458	Рп	.405
54	При возникновении разногласий или конфликтов с кем-то из однокурсников или преподавателей я могу понять, в чем именно расходятся мои интересы и интересы другой стороны	п	4-К	.617	Рф	.614
55	Во время устного выступления я обращаю внимание на реакцию слушателей и стараюсь при этом понять, что мне удалось выразить лучше, а что – хуже	п	5-Р	.600	Рф	.613
56	Когда у меня появляются новые учебные задачи, я стараюсь найти и освоить эффективные для их решения способы поиска, представления и хранения информации	п	6-И	.701	Фк	.687
57	К ситуации оценивания (выступление на занятии, экзамен) я обычно отношусь как к хорошей возможности проявить себя с лучшей стороны и продемонстрировать свои знания	п	3-ЭС	.667	Рп	.639
58	Я задумываюсь о том, какие условия обучения для меня подходят больше: организованные преподавателем или организованные мною самостоятельно	п	1-АМ	.408	Рф	.462
59	Если в моей жизни происходят какие-то изменения, не связанные напрямую с вузом, я обращаю внимание на то, как это влияет на мое обучение	п	2-СО	.501	Рф	.519
60	Обсуждения с однокурсниками и преподавателями помогают мне лучше понять, зачем нужно изучать тот или иной предмет	п	1-АМ	.597	Фк	.546
61	Я могу организовать свою учебную деятельность так, чтобы получать от нее положительные эмоции	п	3-ЭС	.739	Фк	.650
62	У меня есть своя система планирования учебной работы, которая позволяет мне делать это достаточно эффективно	п	2-СО	.646	Рп	.601

63	Если я и переживаю по поводу правильности выполнения какого-то учебного задания, то это только помогает мне сделать его достаточно хорошо и тщательно	п	3-ЭС	.534	Рп	.476
64	Если у меня возникает конфликт или какие-то сложности в общении с преподавателем, то с этим ничего нельзя сделать, кроме как дождаться завершения изучения предмета, который ведет этот преподаватель	о	4-К	.040	Рп	.061
65	Я знаю, какой способ планирования учебной работы наиболее эффективен для меня (например: ведение списков задач, распределение по датам выполнения и др.)	п	2-СО	.615	Рф	.573
66	Я знаю, какие мои действия помогают чувствовать себя спокойно и уверенно во время экзаменов и при подготовке к ним	п	3-ЭС	.708	Рф	.571
67	Я замечаю, чем именно неписанные нормы и правила общения в том месте, где я учусь сейчас, отличаются от других мест моего обучения (школы, колледжа, другого вуза и т.п.)	п	4-К	.424	Рф	.438
68	Я замечаю, что во время обучения мой словарный запас пополняется профессиональными терминами	п	5-Р	.596	Рф	.590
69	Я задумываюсь о последствиях использования некачественных источников информации для моего образования	п	6-И	.569	Рф	.590

<sup>1</sup> К – ключ перевода ответов в баллы для прямой шкалы (п): 0, 1, 2, 3, для обратной (о): 3, 2, 1, 0.

<sup>2</sup> Ш1 – принадлежность пункта к шкалам, соответствующим содержательным компонентам (расшифровки индексов обозначения шкал приведены в табл. 1).

<sup>3</sup> ФН1 – факторная нагрузка по результатам КФА на соответствие структурно-содержательной модели АК.

<sup>4</sup> Ш2 – принадлежность пункта к шкалам, соответствующим уровням АК (расшифровки индексов обозначения шкал приведены в табл. 1).

<sup>5</sup> ФН1 – факторная нагрузка по результатам КФА на соответствие уровневой модели АК.

Получена 10.06.2024  
Принята в печать 21.06.2024

Received 10.06.2024  
Accepted 21.06.2024

## Личностные предикторы педагогической оценки способностей у студентов-актеров

**Савченко Н.Л.**

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8250-9254>, e-mail: [savchenko.ni.leo@yandex.ru](mailto:savchenko.ni.leo@yandex.ru)

**Емелин Г.Д.**

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0034-8467>, e-mail: [gemelinpsy@gmail.com](mailto:gemelinpsy@gmail.com)

Изучение особенностей актерской деятельности в ситуации ее освоения представляет особый интерес, поскольку в этом процессе разворачиваются и подсвечиваются механизмы и техники создания образа, принятия на себя роли. Особое внимание при исследовании данной проблематики следует уделить факторам, способствующим освоению профессии. Предполагается, что личностные особенности играют ключевую роль в вопросе успешности обучения студента-актера, поскольку именно личность актера может рассматриваться в качестве главного инструмента, которым располагает актер в искусстве перевоплощения. Целью данного исследования было выявление личностных предикторов педагогических оценок актерских способностей у студентов-актеров. Проведено психодиагностическое исследование с применением следующих методик: «16 личностных факторов» Р. Кеттелла и «Короткого портретного опросника Большой пятерки» М.С. Егоровой и О.В. Паршиковой, а также шкалы усредненных оценок актерских способностей. Выявлено, что с педагогической оценкой актерских способностей студента-актера связаны две личностные черты: «сознательность-добросовестность» (Б5-10) и «чувствительность» (I, 16PF). Они также вносят вклад в данную усредненную педагогическую оценку актерских способностей, при этом больший вклад вносит первая из указанных черт. Так, важными факторами успешности освоения актерской профессии являются сознательность, организованность, ориентированность на поддержание отношений в процессе обучения, а также чуткость студента-актера к внутренним и внешним изменениям, богатство его эмоционального опыта, опыта переживаний.

**Ключевые слова:** актерские способности; Большая пятерка; опросник Р. Кеттелла; студенты-актеры; сознательность; чувствительность; К.С. Станиславский.

Савченко Н.Л., Емелин Г.Д.  
Личностные предикторы педагогической оценки  
способностей у студентов-актеров  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 2. С. 116–127.

Savchenko N.L., Emelin G.D.  
Personal Predictors of Pedagogical Assessment of Ability  
in Student Actors  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 2, pp. 116–127.

**Для цитаты:** Савченко Н.Л., Емелин Г.Д. Личностные предикторы педагогической оценки способностей у студентов-актеров [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 2. С. 116–127. DOI:10.17759/psyedu.2024160207

## Personal Predictors of Pedagogical Assessment of Ability in Student Actors

**Nina L. Savchenko**

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8250-9254>, e-mail: savchenko.ni.leo@yandex.ru

**Gleb D. Emelin**

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0034-8467>, e-mail: gemelinpsy@gmail.com

One of the main way for the study of acting can be considered the process of training student-actors, in which the mechanisms and techniques of creating an image and assuming a role are unfolded and highlighted. Special attention in the study of this problematic should be paid to the factors contributing to the mastery of the profession. It is assumed that personal characteristics play a key role in the issue of successful training of a student-actor, because it is the actor's personality that can be considered as the main tool that the actor has in the art of acting transformation. The aim is to identify personal predictors of pedagogical assessments of acting abilities among student actors. Psychodiagnostic study using the following techniques: “16 personality factors” by R. Kettell and “Short portrait questionnaire of the Big Five” by M.S. Egorova and O.V. Parshikova, the scale of average assessments of acting abilities. It was revealed that two personality traits are associated with the pedagogical assessment of the acting skills of an actor student: “consciousness” (B5-10) and “sensitivity” (I, 16PF). They also contribute to this average estimate. In this regard important factors for the success of mastering the acting profession are consciousness, organization, focus on maintaining relationships in the learning process, as well as the sensitivity of the student actor to internal and external changes, the richness of his emotional experience.

**Keywords:** acting ability; Big Five; Cattell`s 16 Personality Factors Questionnaire; student actors; conscientiousness; sensitivity; K.S. Stanislavski.

**For citation:** Savchenko N.L., Emelin G.D. Personal Predictors of Pedagogical Assessment of Ability in Student Actors. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 2, pp. 116–127. DOI:10.17759/psyedu.2024160207(In Russ.).

### Введение

Вопрос о том, по каким психологическим показателям успешные студенты-актеры

отличаются от неуспешных, с разных сторон рассматривался исследователями актерской деятельности. Так, А.Ф. Росляковым с помощью метода педагогического эксперимента были выявлены и описаны мотивационные особенности, характерные для этих групп студентов-актеров [6]. В исследовании на материале, собранном В.С. Собкиным в мастерской О.П. Табакова в ГИТИСе, использовался метод ранжирования педагогами студентов по степени их успешности, в результате чего была получена усредненная шкала способностей, которая вместе со шкалами личностных черт по Р. Кеттеллу подвергалась факторизации [14]. Аналогичным способом выявлялись личностные особенности, характерные для успешных и неуспешных учащихся, с использованием шкалы оценки по дисциплине «Мастерство актера» [12]. С этой целью также сравнивались профили личностных черт отчисленных и продолживших обучение после первого курса студентов-актеров [13].

Так, мы полагаем, что исследование личностных особенностей студентов-актеров сквозь призму их успешности в обучении можно рассматривать в качестве одного из способов выявления характеристик, необходимых для успешной актерской деятельности в целом.

В 2023 году в Центре социокультурных проблем современного образования Психологического института РАО была составлена программа комплексного исследования индивидуально-личностных, когнитивных и эмоциональных особенностей студентов-актеров. В ее основу лег обширный опыт сотрудников лаборатории в области исследований психологических аспектов актерского мастерства [5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16].

В качестве базовой ориентировки в программе было выделено четыре основных направления изучения психологических особенностей студентов-актеров: 1) Индивидуально-личностные характеристики; 2) Эмоциональная сфера; 3) Когнитивная сфера; 4) Стилиевые особенности поведения. Эти направления, в свою очередь, задавали методические рамки, т.е. определяли выбор тех или иных методик.

В марте-апреле 2023 года была осуществлена апробация батареи методик на студентах-актерах второго курса одного из вузов Москвы. В связи с объемом тестового материала респонденты заполняли анкеты в четыре этапа.

Одной из основных задач нашей исследовательской программы было выявление индивидуально-психологических факторов, связанных с успешностью студента-актера. В качестве метрики успешности было решено использовать усредненную экспертную оценку способностей к актерской деятельности, которая объединила мнение о способностях студентов от четырех театральных педагогов. Связи психологических характеристик с экспертной оценкой актерских способностей и посвящена статья.

Предварительно по итогам корреляционного анализа было обнаружено, что усредненная экспертная оценка имеет связи только со шкалами двух методик, которые и будут рассмотрены в данной работе.

### **Методы**

Для измерения личностных особенностей использовались опросник «16 личностных факторов» Р. Кеттелла (16PF) [4] и «Короткий портретный опросник Большой пятерки» (Б5-10) [3]. Опросники высылались респондентам в онлайн-формате с использованием сервиса «Анкетолог.ру». Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью IBM SPSS Statistics 25 с применением методов корреляционного и регрессионного анализа.



Для оценки актерских способностей использовались средние показатели оценок четырех преподавателей театрального вуза (театральных мастеров), которых просили оценить способности к актерской деятельности каждого студента по одной шкале от 1 до 10.

### Выборка

В исследовании приняли участие 47 студентов (из них 22 женщины, 25 мужчин) второго курса одного из театральных вузов Москвы в возрасте от 18 до 29 лет ( $M=19,6$ ;  $SD=1,7$ ).

### Результаты исследования

Связь экспертной оценки актерских способностей была обнаружена только с двумя шкалами: фактор I (жесткость – чувствительность) (16PF) и «Сознательность» (Б5-10) (табл. 1).

Таблица 1

### Корреляции экспертной оценки способностей к актерской деятельности с фактором I (16PF) и шкалой «Сознательность» (Краткий портретный опросник Большой пятерки) (N=47)

	Фактор I (жесткость – чувствительность)	«Сознательность» (Б5-10)
Экспертная оценка актерских способностей	<b>0,301*</b>	<b>0,530**</b>

Примечание. \* – корреляция значима на уровне 0,05; \*\* – корреляция значима на уровне 0,01.

Кроме того, была построена регрессионная модель, чтобы оценить, насколько хорошо внешняя оценка актерских способностей предсказывается вышеуказанными переменными.

По итогам регрессионного анализа было показано, что обе независимые переменные (чувствительность и сознательность) значимо предсказывают внешнюю экспертную оценку актерских способностей ( $F(2, 38)=12,1$ ,  $p<0,001$ ). Более того, коэффициент детерминации  $R^2=0,39$ , что говорит о том, что построенная нами модель объясняет 39,8% дисперсии внешней экспертной оценки.

Также важно отметить влияние каждого из двух факторов на зависимую переменную (внешнюю экспертную оценку). Выявлено, что из двух переменных значимым позитивным предиктором является только переменная сознательности ( $B=0,45$ ,  $t=4,29$ ,  $p<0,001$ ), в то время как фактор I показал лишь тенденцию к значимому влиянию ( $B=0,27$ ,  $t=1,741$ ,  $p=0,09$ ). Так, отдельно переменная сознательности оказывается более мощным предиктором внешней экспертной оценки способностей к актерской деятельности.

Далее для дополнительной проверки была построена однофакторная модель, в которую включалась только переменная сознательности в качестве предиктора внешней экспертной оценки актерских способностей. Однофакторная модель также достаточно хорошо предсказывала значение внешней экспертной оценки актерских способностей ( $F(1, 41)=15,971$ ,  $p<0,001$ ), однако она объясняет 28% дисперсии экспертной оценки ( $R^2=0,28$ ), т.е.

почти на 12% меньше, чем двухфакторная модель.

В связи с этим мы полагаем, что более адекватной в нашем случае будет двухфакторная предсказывающая модель.

### Обсуждение результатов

Более надежно предсказывать оценку способностей к актерской деятельности возможно, опираясь на показатель по шкале «сознательность», другое название которой – «добросовестность». Человека с яркой выраженностью данной личностной черты можно охарактеризовать как скрупулезного, организованного, погруженного в выполняемое дело, надежного. Иными словами, в исследуемой группе более высокие внешние оценки со стороны руководителей (мастеров) получили студенты, которые склонны к систематическому посещению занятий, самоотдаче в процессе обучения актерскому ремеслу. Интересно то, что в предыдущих исследованиях была обнаружена связь между сознательностью и академическими достижениями [23]. В случае обучения актеров умение играть также играет роль «академического достижения».

Обратимся к результатам работ предшественников, в которых исследовалась академическая успешность именно студентов-актеров в связи с их личностными характеристиками.

В работе А.Ф. Рослякова были установлены мотивационные различия между успешными и неуспешными студентами-актерами: у первых преобладают развивающие мотивы, они активно заинтересованы в творчестве, вторые же тяготеют к комфорту и мотивации жизнеобеспечения, их отличает неадекватность самооценки и склонность к астеническим реакциям. Отмечается, что у успешных студентов преобладают мотивы «активной деятельности, социальной полезности или творчески-развивающейся направленности личности» [6, с. 11]. В то время как противоположная категория студентов демонстрировала слабую волю, боязнь трудностей, а также «неумение справиться со стрессорными ситуациями, избыточными волнениями, склонность к “сценической лихорадке”, панике, раздражительности, а иногда и агрессивным или “отказным” реакциям в процессе обучения или творческой работе» [6, с. 12].

В исследовании В.С. Собкина и Т.А. Феофановой на материале личностных профилей студентов-актеров набора 1976 года по модели Р. Кеттелла были выявлены следующие корреляты оценки педагогами их «успешности» путем ранжирования от более способных к менее способным. Среди них – высокие показатели факторов G («высокая нормативность поведения») и Q3 («самоконтроль»), а также низкий показатель по шкале F («сдержанность»). Данный комплекс соответствует вторичной шкале F8, которая в свою очередь говорит о сильном супер-эго и способности к подавлению спонтанных проявлений Я. Таким образом, успешные, по мнению педагогов, студенты могут контролировать свою эмоциональность, поведение и действовать, ориентируясь на общепринятые представления о нормативности [14, с. 222].

На основе исследования этими же авторами студентов-актеров мужского пола из наборов 2010-2017 годов обучения был сделан вывод о том, что, в отличие от «успешных» студентов, «отсеянные» после первого года обучения характеризовались склонностью «к лидерству, радикализму, непризнанию авторитетов, индивидуализму и в то же время к ориентации на свой внутренний мир (поглощенность своими идеями, увлеченность внутренними

иллюзиями)», а также отличались невысоким самоконтролем поведения и эмоций [13, с. 68].

В результате анализа данных всех студентов первого и второго курса, полученных в течение 2010-2015 гг. [12], было обнаружено, что в один фактор с оценкой актерского мастерства и на первом, и на втором курсе входит шкала N («дипломатичность»). Она указывает на проницательность по отношению к себе и другим, рациональность в поведении, осторожность, сдержанность и умение вести себя в обществе. При этом на первом курсе на отрицательном полюсе общего фактора располагается показатель M («мечтательность»), а на втором – показатель B («интеллект»), наблюдается предпочтение конкретного мышления абстрактному. Отмечено, что на втором курсе театрального колледжа О.П. Табакова педагоги в силу специфики работы со студентами на данном этапе обучения «ориентируются именно на успешность своего профессионального взаимодействия и взаимопонимания со студентами» [12, с. 7]. В этом смысле фактор N, фиксирующий совокупность социально значимых качеств, оказывается ключевым, ведь благодаря ему облегчается взаимопонимание и взаимодействие студента с педагогом и со сценическими партнерами.

Обобщим отмеченные в изложенных исследованиях особенности студентов-актеров, в разной степени способных к освоению профессии, по оценкам педагогов (табл. 2).

Таблица 2

**Обобщенные характеристики успешных и неуспешных студентов-актеров**

Успешные студенты	Неуспешные студенты
1) обладают мотивацией активной деятельности, творческого развития;	1) обладают слабой волей, избегают трудностей;
2) умеют работать со своими эмоциями и переживаниями, обладают высоким самоконтролем;	2) имеют низкую способность справляться со своими эмоциями и переживаниями;
3) ориентируются на общепринятые нормы;	3) склонны игнорировать и преступать общепринятые нормы;
4) стремятся выстраивать гармоничное взаимодействие в группе и с руководителем.	4) склонны проявлять индивидуализм, конфронтировать с группой и с руководителем.

Напомним, что в настоящем исследовании важной с точки зрения успешности освоения профессии актера является черта «сознательность». Она предполагает надежность, требовательность, заинтересованность и организованность, что в свою очередь располагает к поддержанию стабильных взаимоотношений с педагогом, обуславливает уважение к нему и некую устойчивость, предсказуемость в учебном процессе.

Так, можно заметить пересечения в смыслах, закладываемых педагогами в оценку способностей к актерской деятельности у студентов: в разные времена в театральной школе для педагогов значимыми оказываются возможность устанавливать контакт со студентом, быть ведущим в процессе обучения, а также умение студента контролировать свои

проявления и его ориентированность на нормы, разделяемые группой, что важно в ситуации совместного обучения.

Обратим внимание на то, что и К.С. Станиславский, рассуждая о театральной этике и дисциплине, подчеркивал значимость организованности творческого коллектива, возможностей прийти к взаимопониманию и соблюдения принятых в профессиональном сообществе норм и правил. Он говорит о главенстве «художественной дисциплины» в театре, которая начинается внутри каждого лично и не может быть утверждена внешними указаниями [18, с. 289]. По сути, она строится на сознательности и добросовестном отношении к своему делу.

«Художественная дисциплина» наряду с артистической этикой и ощущением коллективного служит созданию у актера сценического самочувствия и готовности к совместному действию.

Рассмотрим также вклад шкалы I – чувствительности, богатства эмоциональных переживаний и умения их проживать – в общую оценку актерских способностей студента педагогами-мастерами. Это можно объяснить тем, что основным в профессиональной деятельности актера является умение «входить в образ», воспроизводить переживания своего персонажа на сцене, и оно неразрывно связано с умением проживать различные по содержанию и глубине эмоциональные состояния.

Говоря об искусстве переживания, К.С. Станиславский отмечает, что оно невозможно без «живых чувств» [19, с. 75]. Актер призван замечать мельчайшие подробности как внешних обстоятельств, так и собственных переживаний. Ведь для создания образов необходим богатый опыт и чувствительность к происходящему (как вовне, так и внутри).

В связи с этим чувствительность как черту можно рассматривать в качестве важной предпосылки развития способностей к перевоплощению, поскольку она объединяет в себе такие качества, как восприимчивость к чувствам (в том числе к чувствам персонажа и партнера по сцене), их понимание и выражение, развитое воображение и художественное восприятие мира. Следовательно, несмотря на то, что, согласно результатам регрессионного анализа, эта черта вносит меньший вклад, ее нельзя не учитывать, поскольку чувствительность связана с ключевой актерской способностью к перевоплощению [14].

Отметим также, что в зарубежных исследованиях профессиональные актеры отличались от обучающихся актерской профессии и неактеров по показателю эмоциональной нестабильности, уязвимости (*volatility, neuroticism*) [21; 22; 24; 25]. Кроме того, у профессионалов, по сравнению со студентами, выявлены более выраженные способности продуцировать оригинальные идеи, что в свою очередь говорит о богатстве их опыта восприятия, воображения [22]. При этом в связи с необходимостью тонко чувствовать, вживаться в образ поднимается также и тема умения актеров выстраивать границы между собственной личностью и персонажами, поскольку их отсутствие может приводить к негативным изменениям эмоциональной сферы [20]. Однако, заметим, что не во всех театральных системах необходимо «вживаться в образ», о чем свидетельствует «парадокс Дидро» [1; 2; 17]. Поэтому, с одной стороны, не все мастера при оценке способностей могут опираться на чувствительность как черту личности студента-актера, с другой стороны, важнее для успеха в актерской деятельности может быть не просто высокая чувствительность, а умение работать с собственными переживаниями, преобразовывать их, воспроизводить на сцене и т.д. Эти предположения требуют отдельной проверки.

### Выводы

На основе полученных в данном исследовании результатов могут быть сделаны следующие выводы:

1) При оценке актерских способностей педагоги ориентируются на выраженность по крайней мере двух личностных черт – чувствительности (I по модели Р. Кеттелла) и сознательности-добросовестности (по пятифакторной модели личности).

2) Если студент не проявляет ответственный подход к обучению, исполнительность и добросовестность, то даже при высоком показателе эмоциональной чувствительности он с большей вероятностью не будет оценен как успешный с точки зрения способностей к овладению профессией актера.

3) Личностная черта «сознательность» (Б5) является одним из основных факторов, который вносит вклад в представление мастера о способности к актерской деятельности студента-актера.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* К вопросу о психологии творчества актера // Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского. М.: Институт социологии образования РАО, 2015. С. 519–534.
2. *Дидро Д.* Парадокс об актере / Пер., вступ. ст. и примеч. Конст. Державина. Л.; М.: Искусство, 1938. 168 с.
3. *Егорова М.С., Паршикова О.В.* Психометрические характеристики Короткого портретного опросника Большой пятерки (Б5-10) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Том 9. № 45. С. 9. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1239-egorova45.html> (дата обращения: 13.04.2024). DOI:10.54359/ps.v9i45.492
4. *Капустина А.Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2006. 112 с.
5. *Лыкова Т.А., Петракова А.В.* Личностные особенности студентов-актеров разных поколений // Современные направления исследований в психологии: вызовы третьего десятилетия XXI века: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки РФ, доктора философских наук, профессора Георгия Викторовича Телятникова, 30-летию факультета психологии Тверского государственного университета (г. Тверь, 1–2 июня 2023 г.). Тверь: Тверской государственный университет, 2023. С. 281–284.
6. *Росляков А.Ф.* Мотивационные особенности личности и профессиональной деятельности студента-актера: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1992. 20 с.
7. *Собкин В.С., Лыкова Т.А.* Взаимосвязь способов поведения в ситуациях фрустрации и личностных особенностей (на материале обследования студентов театрального колледжа) // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 4. С. 62–73.
8. *Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.* Диагностика структурных особенностей личностных изменений у студентов театрального колледжа на разных этапах обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 4. С. 83–100. DOI:10.17759/cpp.2018260406
9. *Собкин В.С., Лыкова Т.А.* К вопросу о психологических особенностях развития личности

- актера: опыт типологического анализа // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 2. С. 129–146. DOI:10.17759/cpp.2019270209
10. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Личностные особенности и реакции на фрустрацию (по результатам исследования студентов-актеров) // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 1. С. 7–28. DOI:10.17759/cpp.2018260102
11. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Личностные особенности при профессиональном отборе студентов-актеров: гендерный аспект // Национальный психологический журнал. 2014. № 3(15). С. 70–79. DOI:10.11621/npj.2014.0309
12. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Психотехники развития одаренности в театральной педагогике [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Том 8. № 40. С. 7. URL: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2015v8n40/1115-sobkin40.html> (дата обращения: 13.04.2024).
13. Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Психология актера: начало профессионального пути. М.: Институт управления образованием Российской академии образования, 2021. 176 с.
14. Собкин В.С., Феофанова Т.А. К вопросу о диагностике актерской одаренности: социально-психологические аспекты // Труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина. Т. XVI. Вып. XXVIII. М.: Федеральное государственное научное учреждение «Институт социологии образования» Российской академии образования, 2012. С. 217–236.
15. Собкин В.С., Феофанова Т.А. Личностные особенности студентов-актеров разных поколений: инвариантность и изменчивость // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 32–47.
16. Собкин В.С. Опыт исследования личностных характеристик студентов-актеров // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов / Под ред. А.Л. Гройсмана. М.: ГИТИС, 1984. С. 22–37.
17. Собкин В.С. «Парадокс об актере» Дени Дидро: к вопросу о психологических механизмах отношения «актер – роль» // Проблемы психологии искусства: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 9 ноября 2023 г.). М.: Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2023. С. 217–237.
18. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 3. М.: Искусство, 1990. 508 с.
19. Станиславский К. Искусство представления: классические этюды актерского тренинга. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2023. 192 с.
20. Burgoyne S., Poulin K., Rearden A. The Impact of Acting on Student Actors: Boundary Blurring, Growth, and Emotional Distress // Theatre Topics. 1999. Vol. 9. No. 2. P. 157–179. DOI:10.1353/tt.1999.0011
21. Davison M., Furnham A. The personality disorder profile of professional actors // Psychology of Popular Media Culture. 2018. Vol. 7. No. 1. P. 33–46. DOI:10.1037/ppm0000101
22. Dumas D., Doherty M., Organisciak P. The psychology of professional and student actors: Creativity, personality, and motivation // PloS one. 2020. Vol. 15. No. 10. P. e0240728. DOI:10.1371/journal.pone.0240728
23. Higgins D.M., Peterson J.B., Pihl R.O., Lee A.G.M. Prefrontal cognitive ability, intelligence, Big Five personality, and the prediction of advanced academic and workplace performance // Journal of Personality and Social Psychology. 2007. Vol. 93. P. 298–319. DOI:10.1037/0022-3514.93.2.298
24. Nettle D. Psychological profiles of professional actors // Personality and Individual Differences.

2006. Vol. 40. No. 2. P. 375–383. DOI:10.1016/j.paid.2005.07.008

25. Stacey C.L., Goldberg H.D. A personality study of professional and student actors // Journal of Applied Psychology. 1953. Vol. 37. No. 1. P. 24–5.

## References

1. Vygotskii L.S. K voprosu o psikhologii tvorchestva aktera [To the question of the psychology of the actor's creativity]. Sobkin V.S. *Kommentarii k teatral'nyim retsenziyam L'va Vygotskogo* [Comments on theater reviews by Lev Vygotsky]. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2015, pp. 519–534. (In Russ.).
2. Didro D. Paradoks ob aktere [An actor paradox]. Derzhavin K. (ed.). Leningrad; Moscow: Iskusstvo, 1938. 168 p. (In Russ.).
3. Egorova M.S., Parshikova O.V. Psikhometricheskie kharakteristiki Korotkogo portretnogo oprosnika Bol'shoi pyaterki (B5-10) [Psychometric characteristics of the Big Five Short Portrait Questionnaire (B5-10)]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 2016. Vol. 9, no. 45, p. 9. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1239-egorova45.html> (Accessed 13.04.2024). DOI:10.54359/ps.v9i45.492 (In Russ.).
4. Kapustina A.N. Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella [Multifactor personality technique of R. Kettell]. Saint-Petersburg: Rech', 2006. 112 p. (In Russ.).
5. Lykova T.A., Petrakova A.V. Lichnostnye osobennosti studentov-akterov raznykh pokolenii [Personality characteristics of student-actors of different generations]. *Sovremennye napravleniya issledovaniy v psikhologii: vyzovy tret'ego desyatiletiya XXI veka: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 100-letiyu so dnya rozhdeniya zaslužennogo deyatelya nauki RF, doktora filosofskikh nauk, professora Georgiya Viktorovicha Telyatnikova, 30-letiyu fakul'teta psikhologii Tverskogo gosudarstvennogo universiteta (g. Tver', 1–2 iyunya 2023 g.)* [Modern directions of research in psychology: the challenges of the third decade of the XXI century: proceedings of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 100th anniversary of the Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philosophy, Professor Georgy Viktorovich Telyatnikov, 30th anniversary of the Department of Psychology of Tver State University]. Tver': Tverskoi gosudarstvennyi universitet, 2023, pp. 281–284. (In Russ.).
6. Roslyakov A.F. Motivatsionnye osobennosti lichnosti i professional'noi deyatel'nosti studenta-aktera. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Motivational features of personality and professional activity of the student-actor. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 1992. 20 p. (In Russ.).
7. Sobkin V.S., Lykova T.A. Vzaimosvyaz' sposobov povedeniya v situatsiyakh frustratsii i lichnostnykh osobennostei (na materiale obsledovaniya studentov teatral'nogo kolledzha) [Interrelation of ways of behavior in situations of frustration and personality traits (on the material of the survey of students of theater college)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2014. Vol. 5, no. 4, pp. 62–73. (In Russ.).
8. Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Diagnostika strukturnykh osobennostei lichnostnykh izmenenii u studentov teatral'nogo kolledzha na raznykh etapakh obucheniya [Diagnostics of structural features of personality changes in students of theater college at different stages of training]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 4, pp. 83–100. DOI:10.17759/cpp.2018260406 (In Russ.).
9. Sobkin V.S., Lykova T.A. K voprosu o psikhologicheskikh osobennostyakh razvitiya lichnosti aktera: opyt tipologicheskogo analiza [To the question of psychological features of the actor's

personality development: the experience of typological analysis]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 2, pp. 129–146. DOI:10.17759/cpp.2019270209 (In Russ.).

10. Sobkin V.S., Lykova T.A. Lichnostnye osobennosti i reaktsii na frustratsiyu (po rezul'tatam issledovaniya studentov-akterov) [Personality characteristics and reactions to frustration (based on the results of the study of student-actors)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 1, pp. 7–28. DOI:10.17759/cpp.2018260102 (In Russ.).

11. Sobkin V.S., Lykova T.A. Lichnostnye osobennosti pri professional'nom otbore studentov-akterov: gendernyi aspekt [Personal characteristics in the professional selection of student actors: gender aspect]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2014. Vol. 15, no. 3, pp. 70–79. DOI:10.11621/npj.2014.0309 (In Russ.).

12. Sobkin V.S., Lykova T.A. Psikhotehniki razvitiya odarennosti v teatral'noi pedagogike [Psychotechniques of giftedness development in theater pedagogy]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 2015. Vol. 8, no. 40, p. 7. Available at: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2015v8n40/1115-sobkin40.html> (Accessed 13.04.2024). (In Russ.).

13. Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Psikhologiya aktera: nachalo professional'nogo puti [Psychology of the actor: the beginning of the professional path]. Moscow: Institut upravleniya obrazovaniem Rossiiskoi akademii obrazovaniya, 2021. 176 p. (In Russ.).

14. Sobkin V.S., Feofanova T.A. K voprosu o diagnostike akterskoi odarennosti: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty [To the question of diagnosing actor's giftedness: socio-psychological aspects]. In Sobkin V.S. (ed.). *Trudy po sotsiologii obrazovaniya T. XVI. Vyp. XXVIII [Works on Sociology of Education. Vol. XVI. No. XXVIII]*. Moscow: Federal'noe gosudarstvennoe nauchnoe uchrezhdenie «Institut sotsiologii obrazovaniya» Rossiiskoi akademii obrazovaniya, 2012, pp. 217–236. (In Russ.).

15. Sobkin V.S., Feofanova T.A. Lichnostnye osobennosti studentov-akterov raznykh pokolenii: invariantnost' i izmenchivost' [Personal characteristics of student-actors of different generations: invariance and variability]. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*, 2012, no. 4, pp. 32–47. (In Russ.).

16. Sobkin V.S. Opyt issledovaniya lichnostnykh kharakteristik studentov-akterov [Experience in the study of personality characteristics of student-actors]. In Groisman A.L. (ed.). *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty obucheniya studentov tvorcheskikh vuzov [Psychological and pedagogical aspects of teaching students of creative universities]*. Moscow: GITIS, 1984, pp. 22–37. (In Russ.).

17. Sobkin V.S. «Paradoks ob aktere» Deni Didro: k voprosu o psikhologicheskikh mekhanizmax otnosheniya «akter – rol'» [“Paradox about the actor” Denis Diderot: to the question of psychological mechanisms of the relationship “actor – role”]. *Problemy psikhologii iskusstva: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Moskva, 9 noyabrya 2023 g.) [Problems of Psychology of Art: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference]*. Moscow: Federal'nyi nauchnyi tsentr psikhologicheskikh i mezhdistsiplinarykh issledovaniy, Moskovskii gosudarstvennyi universitet im. M.V. Lomonosova, 2023, pp. 217–237. (In Russ.).

18. Stanislavskii K.S. Sobranie sochinenii: v 9 t. T. 3 [Collected Works: In 9 vol. T. 3]. Moscow: Iskusstvo, 1990. 508 p. (In Russ.).



19. Stanislavskii K. *Iskusstvo predstavleniya: klassicheskie etudy akterskogo treninga* [The art of performance: classical etudes of actor's training]. Saint-Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2023. 192 p. (In Russ.).
20. Burgoyne S., Poulin K., Rearden A. The Impact of Acting on Student Actors: Boundary Blurring, Growth, and Emotional Distress. *Theatre Topics*, 1999. Vol. 9, no. 2, pp. 157–179. DOI:10.1353/tt.1999.0011
21. Davison M., Furnham A. The personality disorder profile of professional actors. *Psychology of Popular Media Culture*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 33–46. DOI:10.1037/ppm0000101
22. Dumas D., Doherty M., Organisciak P. The psychology of professional and student actors: Creativity, personality, and motivation. *PloS one*, 2020. Vol. 15, no. 10, pp. e0240728. DOI:10.1371/journal.pone.0240728
23. Higgins D.M., Peterson J.B., Pihl R.O., Lee A.G.M. Prefrontal cognitive ability, intelligence, Big Five personality, and the prediction of advanced academic and workplace performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007. Vol. 93, pp. 298–319. DOI:10.1037/0022-3514.93.2.298
24. Nettle D. Psychological profiles of professional actors. *Personality and Individual Differences*, 2006. Vol. 40, no. 2, pp. 375–383. DOI:10.1016/j.paid.2005.07.008
25. Stacey C.L., Goldberg H.D. A personality study of professional and student actors. *Journal of Applied Psychology*, 1953. Vol. 37, no. 1, pp. 24–5.

### **Информация об авторах**

Савченко Нина Леонидовна, младший научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования», ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8250-9254>, e-mail: [savchenko.ni.leo@yandex.ru](mailto:savchenko.ni.leo@yandex.ru)

Емелин Глеб Дмитриевич, младший научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования», ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0034-8467>, e-mail: [gemelinsky@gmail.com](mailto:gemelinsky@gmail.com)

### **Information about the authors**

Nina L. Savchenko, Junior Researcher at the Center of Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8250-9254>, e-mail: [savchenko.ni.leo@yandex.ru](mailto:savchenko.ni.leo@yandex.ru)

Gleb D. Emelin, Junior Researcher at the Center of Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0034-8467>, e-mail: [gemelinsky@gmail.com](mailto:gemelinsky@gmail.com)

Получена 02.05.2024  
Принята в печать 21.06.2024

Received 02.05.2024  
Accepted 21.06.2024