

ТОМ 9, №1, 2026

eISSN 2658-7165

РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Общая психология / Психология личности / Психофизиология / Педагогическая психология / Социальная психология / Возрастная психология / Коррекционная психология / Дефектология / Общая педагогика



www.inov-ppd.ru
DOI 10.23947/2658-7165



Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Рецензируемый научный журнал

eISSN 2658–7165

Издается с 2017 года

Периодичность – 6 выпусков в год

DOI: 10.23947/2658-7165

Учредитель и издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

Целью журнала является содействие распространению нового и актуального научного знания в области психологии, педагогики, дефектологии путем публикации научных работ, выполненных и подготовленных к публикации в соответствии с международными издательскими стандартами.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в котором должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Перечень ВАК) по следующим научным специальностям:

- 5.3.1 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
- 5.3.2 – Психофизиология (психологические науки)
- 5.3.2 – Психофизиология (биологические науки)
- 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
- 5.3.5 – Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)
- 5.3.7 – Возрастная психология (психологические науки)
- 5.3.8 – Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

<i>Регистрация:</i>	Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13 ноября 2017 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
<i>Индексация и архивация:</i>	РИНЦ, CyberLeninka
<i>Сайт:</i>	https://inov-ppd.ru
<i>Адрес редакции:</i>	344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1
<i>E-mail:</i>	inovppd@gmail.com
<i>Телефон:</i>	+ 7 (908) 506–19–06
<i>Дата выхода</i>	28.02.2026
<i>№ 1, 2026 в свет:</i>	





Innovative science: psychology, pedagogy, defectology

Peer-reviewed scientific journal

eISSN 2658–7165

Published since 2017

Periodicity – 6 issues per year

DOI: 10.23947/2658-7165

Founder and Publisher – Don State Technical University (DSTU), Rostov-on-Don, Russian Federation

The purpose of the journal lies in the contribution to improving the quality of scientific research in the fields of psychology, psycholinguistics, pedagogy, and defectology. Our impact is made by publishing scientific works, written and prepared in accordance with international standards.

The journal is included in the List of the leading peer-reviewed scientific publications (Higher Attestation Commission under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation), where basic scientific results of dissertations for the degrees of Doctor and Candidate of Science in scientific specialties and their respective branches of science should be published.

The journal publishes articles in the following fields of science:

- General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)
- Psychophysiology (psychological sciences)
- Psychophysiology (biological sciences)
- Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments (psychological sciences)
- Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences)
- Age psychology (psychological sciences)
- Correctional Psychology and Defectology (psychological sciences)
- General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

<i>Registration:</i>	Mass media registration certificate ЭЛ № ФС 77 – 71604 dated 13 November, 2017 issued by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media
<i>Indexing and Archiving:</i>	RISC, CyberLeninka
<i>Website:</i>	https://inov-ppd.ru
<i>Address of the Editorial Office:</i>	1, Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation
<i>E-mail:</i>	inovppd@gmail.com
<i>Telephone:</i>	+ 7 (908) 506–19–06
<i>Date of publication No. 1, 2026:</i>	28.02.2026



Главный редактор, Ирина Владимировна Абакумова, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Заместитель главного редактора, Павел Николаевич Ермаков, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Редакционный совет

Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Валерий Павлович Белянин, доктор филологических наук, профессор, Университет Торонто (Торонто, Канада);

Ася Суреновна Берберян, доктор психологических наук, профессор, Российско-армянский (славянский) университет (Ереван, Армения);

Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор, Центр адлерианской практики и исследований в Университете Адлера (Чикаго, США);

Евгений Федорович Бороховский, доктор психологических наук, доцент, университет Конкордия (Конкордия, Канада);

Владимир Пантелеймонович Борисенков, доктор педагогических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

Ольга Владимировна Гукаленко, доктор педагогических наук, профессор, Институт стратегии развития образования РАО (Москва, Российская Федерация);

Юрий Петрович Зинченко, доктор психологических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

Лазарь Стошич, доктор технических наук, профессор, университет UNION Nikola Tesla (Белград, Сербия).

Редакционная коллегия

Валентина Владимировна Абраухова, доктор педагогических наук, профессор Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Виталий Вадимович Бабенко, доктор биологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Зинаида Игоревна Березина, доктор психологических наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Вера Александровна Лабунская, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Викторовна Воробьева, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Татьяна Ивановна Власова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Максим Николаевич Дмитриев, кандидат медицинских наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Александр Викторович Дятлов, доктор социологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Надежда Федоровна Ефремова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет (Грозный, Российская Федерация);

Анатолий Викторович Карпов, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (Ярославль, Российская Федерация);

Ирина Александровна Кибальченко, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лариса Михайловна Кобринна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Анжелика Ильинична Лучинкина, доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет (Симферополь, Российская Федерация);

Татьяна Викторовна Лисовская, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Белоруссия);

Наталья Александровна Лызь, доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Евгений Ефимович Несмеянов, доктор философских наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ольга Савельевна Мавропуло, кандидат педагогических наук, доцент, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Александровна Макарова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Валерьевна Муругова, доктор филологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Влада Игоревна Пищик, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Марина Леонидовна Скуратовская, доктор педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ольга Дмитриевна Федотова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лариса Александровна Цветкова, доктор психологических наук, доцент, Высшая школа экономики (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Любовь Яковлевна Хоронько, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Выпускающий редактор, **Евгений Александрович Проненко**, кандидат психологических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ответственный секретарь и переводчик, **Влада Романовна Старыгина**, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Литературный редактор, **Маргарита Евгеньевна Беликова**, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Editor-in-Chief, Irina V. Abakumova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Deputy Editor-in-Chief, Pavel N. Ermakov, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Editorial Board

Alla K. Belousova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Valery P. Belyanin, Dr.Sci. (Philology), Professor, University of Toronto (Toronto, Canada);

Asya S. Berberyan, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Russian Federationn-Armenian University (Yerevan, Armenia);

Marina Bluvstein, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Center for Adlerian Practice and Research at Adler University (Chicago, USA);

Evgeny F. Borokhovskiy, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Concordia University (Concordia, Canada);

Vladimir P. Borisenkov, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation);

Olga V. Gukalenko, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Institute for Education Development Strategy of the Russian Federationn Academy of Education (Moscow, Russian Federation);

Yuri P. Zinchenko, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation);

Lazar Stosic, Dr.Sci., Professor, Faculty of Management, Sremski Karlovci, University UNION Nikola Tesla, (Belgrade, Serbia).

Editorial Board

Valentina V. Abraukhova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vitaly V. Babenko, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Zinaida I. Berezina, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vera A. Labunskaya, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena V. Vorobyeva, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Tatiana I. Vlasova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Maxim N. Dmitriev, Cand.Sci. (Medicine), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Alexander V. Dyatlov, Dr.Sci. (Sociology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Nadezhda F. Efremova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Laura T. Kagermazova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russian Federation);

Anatoly V. Karpov, Dr.Sci. (Psychology), Professor, P.G. Demidov Yaroslavl State University (Yaroslavl, Russian Federation);

Irina A. Kibalchenko, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Larisa M. Kobrina, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russian Federation);

Angelika I. Luchinkina, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov (Simferopol, Russian Federation);

Tatiana V. Lisovskaya, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank (Minsk, Belarus);

Natalia A. Lyz, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Evgeny Ye. Nesmeyanov, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Olga S. Mavropulo, Cand.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena A. Makarova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena V. Murugova, Dr.Sci. (Philology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vlada I. Pischik, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Marina L. Skuratovskaya, Dr.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Olga D. Fedotova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Larisa A. Tsvetkova, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation);

Lyubov Ya. Khoronko, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Tatiana N. Shcherbakova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation).

Executive Editor, Evgeny A. Pronenko, Cand.Sci. (Psychology), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Responsible secretaries and translator, Vlada R. Starygina, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Literary editor, Margarita E. Belikova, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation).

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Единая цифровая среда психосоциального сопровождения обучающихся Донского государственного технического университета 9**
Ирина В. Абакумова, Алексей Н. Бескопильный, Бесарион Ч. Месхи, Елена Н. Пожарская
- Специфика коммуникативных установок и коммуникативных барьеров при подавленной агрессии у лиц, находящихся в условиях созависимости 22**
Александр П. Игнатенко
- Иррациональные и базисные убеждения студентов: проблема взаимосвязи и взаимовлияния 32**
Владимир Г. Маралов, Вячеслав А. Ситаров, Лариса В. Романюк, Анастасия А. Малькова
- Междисциплинарные подходы к исследованию автобиографической памяти в современной отечественной литературе 45**
Екатерина А. Сафронова
- Стратегии эмоциональной регуляции у мужчин и женщин с разным уровнем психологического благополучия 61**
Юлия В. Селезнева, Елена А. Ермоленко
- Субъективные предикторы самореализации студентов в условиях современных рисков 72**
Татьяна Н. Щербакова, Светлана Н. Бостанова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Ключевые факторы социально-психологической адаптации и дезадаптивных состояний у студентов-первокурсников воссоединенных регионов: результаты исследования 82**
Екатерина И. Степанюк

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

A Unified Digital Environment for Student Psychosocial Support: The Case of Don State Technical University	9
<i>Irina V. Abakumova, Alexey N. Beskopylny, Besarion Ch. Meskhi, Elena N. Pozharskaya</i>	
Communication Attitudes and Barriers in Codependent Individuals with Suppressed Aggression	22
<i>Alexander P. Ignatenko</i>	
Irrational and Basic Beliefs of Students: The Problem of Interrelation and Mutual Influence	32
<i>Vladimir G. Maralov, Vyacheslav A. Sitarov, Larisa V. Romanyuk, Anastasia A. Malkova</i>	
Interdisciplinary Approaches to the Study of Autobiographical Memory in Contemporary Russian Literature	45
<i>Ekaterina A. Safronova</i>	
Emotional Regulation Strategies in Men and Women with Varying Levels of Psychological Well-Being	61
<i>Yulia V. Selezneva, Elena A. Ermolenko</i>	
Subjective Predictors of Student Self-Realization under Contemporary Risks	72
<i>Tatyana N. Shcherbakova, Svetlana N. Bostanova</i>	

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Key Factors of Socio-Psychological Adaptation and Maladaptive States in First-Year Students from Reunited Regions: Research Results	82
<i>Ekaterina I. Stepanyuk</i>	

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное теоретическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-9-21>




AFMWYA

Единая цифровая среда психосоциального сопровождения обучающихся Донского государственного технического университета

Ирина В. Абакумова , Алексей Н. Бескопильный ,
Бесарион Ч. Месхи , Елена Н. Пожарская 

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

 epojarskaya@donstu.ru

Аннотация

Введение. Период обучения в высшем учебном заведении сопряжен с высокой психоэмоциональной нагрузкой на студентов. Следствием этого становится устойчивый рост тревожности, депрессивных состояний и суицидальных рисков среди студенческой молодежи. Закономерно растет и потребность в психологической поддержке студентов. В ситуации, когда традиционные модели психологической помощи, основанные на очном консультировании, не справляются с возросшим спросом решение можно найти в создании цифровых систем психологической помощи.

Цель. Обобщение теоретических подходов к организации психосоциального сопровождения студентов и представление модели единой цифровой среды, разработанной и внедряемой в Донском государственном техническом университете.

Психосоциальная помощь студенческой молодежи: основные мишени помощи и теоретические подходы.

Академический стресс, неопределенность будущего трудоустройства, высокая конкуренция и необходимость выстраивания новых социальных связей создают серьезную нагрузку на психическое здоровье обучающихся. Попытки студентов справиться с окружающими их проблемами самостоятельно часто приводят к неутешительным последствиям: развитию тревожности, депрессии, суицидальным мыслям, поведенческим расстройствам. Избежать такие негативные последствия может помочь специально организованная система психосоциальной поддержки. Эффективная система помощи должна включать профилактические мероприятия, раннюю диагностику, индивидуальное консультирование и кризисную поддержку. Цифровые интервенции повышают доступность помощи и соответствуют коммуникативным предпочтениям современных студентов.

Опыт создания единой цифровой системы психосоциальной помощи на базе ДГТУ. В Донском государственном техническом университете разработана четырехуровневая модель цифрового психосоциального сопровождения студентов, которая апробируется в настоящее время. Важной характеристикой системы выступает полная анонимность участия, достигаемая за счет генерации индивидуальных кодов доступа, не содержащих персональных данных.

Обсуждение результатов. Анализ зарубежных систем цифрового сопровождения показывает, что результативность психосоциальных воздействий в электронном формате напрямую зависит от глубины их интеграции с образовательной средой, интуитивной понятности интерфейса и сохранения очных форматов поддержки в качестве обязательного компонента. Реализуемая в ДГТУ модель психосоциального сопровождения студентов позволяет преодолеть ограничения, свойственные традиционным формам поддержки, и отвечает отмеченным критериям эффективности. Система обеспечивает непрерывность сопровождения, регулярный мониторинг психоэмоционального состояния и раннее выявление признаков неблагополучия. Представленная модель может рассматриваться как основа для формирования единой сети психосоциального сопровождения студенчества в системе высшего образования.

Ключевые слова: психосоциальное сопровождение, психологическое благополучие, адаптация, психологическая устойчивость, академическая тревожность

Для цитирования. Абакумова, И. В., Бескопильный, А. Н., Месхи, Б. Ч., и Пожарская, Е. Н. (2026). Единая цифровая среда психосоциального сопровождения обучающихся Донского государственного технического университета. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 9(1), 9–21. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-9-21>

A Unified Digital Environment for Psychosocial Support of Students at Don State Technical University

Irina V. Abakumova , Alexey N. Beskopylny ,
Besarion Ch. Meskhi , Elena N. Pozharskaya 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 epojarskaya@donstu.ru

Abstract

Introduction. Studying at a higher education institution is associated with high psychoemotional stress for students. This results in a steady increase in anxiety, depression, and suicidal risk among young students. Naturally, the need for psychological support among students is also growing. In a situation where traditional models of psychological support based on face-to-face counseling are unable to cope with the increased demand, a solution can be found in the creation of digital psychological support systems.

Objective. A summary of theoretical approaches to organizing psychosocial support for students and a presentation of a model for a unified digital environment developed and implemented at Don State Technical University.

Psychosocial support for young students: key targets and theoretical approaches. Academic stress, uncertainty about future employment, intense competition, and the need to build new social connections place significant strain on students' mental health. Students' attempts to cope with their surrounding problems on their own often lead to disappointing consequences: the development of anxiety, depression, suicidal thoughts, and behavioral disorders. A specially organized psychosocial support system can help avoid such negative consequences. An effective support system should include preventive measures, early diagnosis, individual counseling, and crisis support. Digital interventions increase accessibility and meet the communication preferences of modern students.

Experience of creating a unified digital psychosocial support system at Don State Technical University. Don State Technical University has developed a four-tier model of digital psychosocial support for students, which is currently being tested. A key feature of the system is complete anonymity of participation, achieved through the generation of individual access codes that do not contain personal data.

Discussion. An analysis of international digital support systems shows that the effectiveness of psychosocial interventions in an electronic format directly depends on the depth of their integration with the educational environment, the intuitiveness of the interface, and the maintenance of in-person support formats as a mandatory component. The model of psychosocial support for students implemented at DSTU overcomes the limitations inherent in traditional forms of support and meets the stated effectiveness criteria. The system ensures continuous support, regular monitoring of psychoemotional state, and the early detection of signs of distress. The presented model can be considered the basis for the development of a unified network of psychosocial support for students in the higher education system.

Keywords: psychosocial support, psychological well-being, adaptation, psychological resilience, academic anxiety

For Citation. Abakumova, I. V., Beskopylny, A. N., Meskhi, B. Ch., and Pozharskaya, E. N. (2026). Unified digital environment for psychosocial support of students of the Don State Technical University. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 9(1), 9–21. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-9-21>

Введение

Период обучения в высшем учебном заведении бесспорно является одним из важных этапов становления любого молодого человека. Именно в это время особенно интенсивно проходят процессы профессионального самоопределения и развития, которые протекают на фоне сложной психологической перестройкой, характерной для начала ранней взрослости. Осложняют такие вполне естественные для периода взросления процессы множество вызовов, с которыми приходится сталкиваться современным студентам: высокие академические нагрузки, постоянные дедлайны, страх неудачи, конкуренция в группе, неопределенность будущего трудоустройства – все эти факторы создают серьезную нагрузку на психическое здоровье студентов любых курсов. При этом особенно уязвимы в этом плане студенты, только начинающие обучение. Скорость и характер адаптации к учебе сильно различаются, некоторые студенты легко осваиваются с новыми требованиями, в то время как для других этот процесс оказывается сложным и продолжительным (Закраилова и др., 2023). В любом случае жизнь вчерашнего школьника кардинально меняется, приходится справляться с возросшей ответственностью, необходимостью выстраивать новую социальную идентичность и адаптироваться к условиям самостоятельной жизни (Никитина и Кувшинова, 2024). Игнорирование таких важных изменений в жизни, часто сопровождающихся повышенным напряжением и стрессом, может приводить к эмоциональному истощению, снижению успеваемости и даже отчислению.

В этих условиях задачей преподавателей и администрации ВУЗов становится обеспечение процедур не только образовательной, воспитательной, но и комплексной психосоциальной работы, направленной на овладение сту-

дентами набором необходимых социальных ролей, способных обеспечить им социальную адаптацию и движение к социальной зрелости. ВУЗ должен стать для молодежи работающим социальным лифтом, эффективным каналом вертикальной мобильности, предоставляющим в ходе обучения весь набор необходимых знаний, умений и навыков, (в том числе гибких навыков), создающих преимущества на профессиональном рынке труда. При этом на практике такая помощь студентам часто не осуществляется. Так, например, в исследовании, охватившем более 67000 студентов, был продемонстрирован устойчивый рост показателей тревожности и депрессии среди учащихся вузов за последнее десятилетие (Lipson et al., 2019). Схожие данные представляют и другие авторы (Auerbach et al., 2018), согласно исследованиям которых, распространенность психических расстройств среди студентов высших учебных заведений составляет от 20 % до 30 % в различных странах мира, причем значительная часть обучающихся не получает необходимой психологической помощи из-за барьеров доступности. Эти данные свидетельствуют о том, что традиционные модели психологической поддержки, основанные преимущественно на очном консультировании, ограниченные кадровыми и ресурсными дефицитами, оказываются недостаточными для удовлетворения возрастающих потребностей студентов в помощи и поддержке (Auerbach et al., 2018).

Парадоксальность сложившейся ситуации заключается в том, что нынешние студенты готовы признавать наличие у себя психологических трудностей, они открыты к обсуждению вопросов психического здоровья и при этом они не могут получать психологическую помощь в необходимом объеме. Как отмечает Даффи с соавторами (Duffy et al., 2019), современные студенты значительно чаще, чем предыдущие поколения, выражают намерение обратиться за профессиональной психологической помощью, однако существующая инфраструктура психологических служб в университетах не справляется с возросшим спросом. Снижение стигматизации психических проблем привело к увеличению числа обращений, ресурсы для помощи при этом остались также ограничены, в результате чего создается ситуация, в которой студенты вынуждены неделями ожидать первичной консультации. Исследование китайских авторов подтверждает, что задержки в получении психологической помощи могут приводить к усугублению симптоматики и снижению академической успеваемости, что актуализирует необходимость создания альтернативных, более доступных форм психосоциального сопровождения (Xiao et al., 2017).

В контексте цифровизации всех сфер общественной жизни особую значимость приобретает разработка и внедрение технологических решений, способных обеспечить доступность, своевременность и персонализацию психосоциального сопровождения студентов. Американские исследователи отмечают, что цифровые психологические интервенции демонстрируют умеренную и высокую эффективность в работе со студенческими группами, особенно в случаях их интеграции с традиционными формами поддержки (Lattie et al., 2019). Единая цифровая среда психосоциального сопровождения может объединить различные компоненты помощи: от профилактически до консультирования и постоянного мониторинга состояния студентов. Важность создания именно единой, интегрированной цифровой платформы обусловлена необходимостью преодоления фрагментарности существующих сервисов и обеспечения единого поля осуществления психологической помощи. Как показывает Айзенберг с соавторами, многие студенты, нуждающиеся в психологической поддержке, не обращаются за помощью из-за недостаточной информированности о доступных ресурсах и опасений относительно конфиденциальности своего обращения (Eisenberg et al., 2019). Социокультурная специфика современного студенчества также определяет актуальность цифровых форм психосоциального сопровождения. Современные студенты часто предпочитают технологически опосредованные формы коммуникации классическому варианту общения. В связи с этим фактом исследования вполне закономерно показывают, что студенты более охотно используют цифровые инструменты поддержки психического здоровья по сравнению с традиционным очным консультированием, особенно на ранних стадиях возникновения психологических трудностей (Lattie et al., 2019). Это означает, что цифровая среда психосоциального сопровождения соответствует предпочтениям целевой аудитории и может способствовать более раннему обращению за помощью. Таким образом, единая цифровая среда должна позволить снизить эффект от существующих барьеров, предоставив анонимный доступ к информационным ресурсам, инструментам самопомощи, обеспечив получение профессиональной поддержки в привычном для современных студентов цифровом формате.

Все вышесказанное определяет необходимость разработки и внедрения в российские вузы, в частности в ДГТУ, комплексной модели психосоциального сопровождения студентов, включающей широкий пакет психолого-педагогических процедур:

- адаптацию студентов-первокурсников;
- психологическую диагностику студентов в ходе их обучения в ВУЗе;
- выполнение на основе результатов тестирования коррекционно-реабилитационных действий психологами;
- выполнение кураторами студенческих групп цикла специальных психолого-педагогических мероприятий.

Целью настоящей работы стало описание опыта разработки в рамках ДГТУ и сторонних вузах комплексных моделей психосоциального сопровождения обучающихся, основанных на использовании цифровых специализированных платформ психологического мониторинга. Внедрение в вузы такой модели обеспечивает создание единой цифровой психолого-педагогической среды сопровождения студенчества, определяющей условия не только их профессионального роста, но и социализации и личностного роста и развития.

Психосоциальное сопровождение студенческой молодежи: основные мишени помощи и модели ее оказания

Студенческий возраст представляет собой критический период развития личности, во время которого происходит множество значимых изменений. В это время молодые люди активно исследуют различные грани своей идентичности, определяются с профессиональным выбором, формируют систему личных ценностей, активно выстраивают межличностные отношения. Одновременно с этим происходит постепенное обретение автономии, снижение зависимости от родителей. Мышление становится более абстрактными и критичным. Эмоциональная регуляция выходит на более зрелый уровень, что способствует адаптивному совладанию с трудностями взрослой жизни. В социальном плане укрепляются способности к формированию глубоких, доверительных отношений, возникает ориентация на долгосрочное партнёрство. Наконец, именно в этом возрасте принимаются решения относительно будущей карьеры: от поступления в вуз, получения профессионального образования до начала трудовой деятельности (Zatkova et al., 2024).

На этом важном этапе личностного становления молодые люди сталкиваются с множественными вызовами, требующими адаптации и мобилизации психологических ресурсов. Ощущение внешней неопределенности оказывает негативное влияние на внутренние показатели психологического здоровья. Ухудшение процессов психосоциальной адаптации происходит под влиянием таких объективно существующих современных условий, как:

- проблемы личностного выбора при формальном расширении предлагаемых свобод;
- обилие новых технологий, делающих неактуальным имеющийся у человека прошлый опыт;
- изменение ритма жизни, отказ молодежи от традиционных форм жизненного уклада;
- манипулятивные влияния в условиях обилия информации на фоне общего стрессорного состояния человека

и отсутствия времени для правильного выбора и пр.

Весь комплекс указанных факторов приводит к росту показателей невротизации и депрессии, внушаемости, тревожности и неуверенности в себе, росту уровня алкоголизации, курения и иных зависимостей, возникновению фобий и стремлению к добровольной самоизоляции. Результатом является отказ молодежи от принятия традиционных ценностей и попытки их замены на новые модели поведения.

Современные исследования демонстрируют, что студенческая молодежь представляет собой особую группу риска в отношении развития различных психологических проблем и психических расстройств (Deasy et al., 2016; Loades et al., 2020). Университетская среда предъявляет высокие требования к студентам, в силу чего выступает в роли мощного стрессора, который может как актуализировать скрытые ресурсы личности, так и спровоцировать или усугубить большое количество психологических проблем. Исследования показывают, что от 12 % до 50 % студентов сталкиваются как минимум с одним ментальным расстройством в период обучения (Li & Li, 2025). Центральное место в спектре психологических проблем студентов занимают расстройства аффективной сферы. Исследования демонстрируют, что одним из наиболее распространенных психологических состояний, с которыми сталкиваются студенты, является тревожность (Baugram & Bilgel, 2008). У студентов тревожность тесно связана с академической нагрузкой. Она резко возрастает в периоды сессии, защиты квалификационных работ, которые сопровождаются обострением страхов неудачи, потери стипендии или ошибочного профессионального выбора (Тарасова, 2016). В своей крайней форме академическая тревожность может приводить к параличу деятельности – состоянию, в котором страх совершить ошибку блокирует любую активность.

На одном уровне с тревожностью по частоте проявления в студенческой среде идет депрессия, характеризующаяся стойким чувством печали, ангедонией, потерей энергии, нарушениями аппетита и сна, когнитивными затруднениями и в наиболее тяжелых случаях суицидальными мыслями. Исследование, проведенное египетскими и британскими авторами, показывает, что каждый четвертый студент испытывает клинически значимые симптомы депрессии (Ibrahim et al., 2013). Среди факторов, способствующих развитию депрессии у студентов, авторы выделяют социальную изоляцию, финансовые трудности, перфекционизм, нарушения сна и отсутствие адекватной социальной поддержки. Для студенческого возраста характерны и другие расстройства, такие как расстройства пищевого поведения (анорексия, булимия), поведенческие расстройства, которые часто манифестируют в этот период. Исследователи Университета науки и техники штата Айова обнаружили, что студенты часто используют психоактивные вещества как способ совладания со стрессом и тревогой, что может приводить к формированию зависимости и усугублению психологических проблем (Dusselier et al., 2005). Культура употребления алкоголя в студенческих сообществах, доступность различных веществ и недостаточная осведомленность о рисках создают благоприятные условия для развития аддиктивного поведения.

В контексте растущей распространенности психологических проблем среди студентов разработка и внедрение эффективных систем психосоциальной помощи приобретает критическую важность. Важнейшим направлением психосоциальной помощи студентам является развитие резильентности или психологической устойчивости. Резильентность понимается как динамический процесс позитивной адаптации в условиях стресса. Для студенческой молодежи ключевыми факторами развития резильентности выступают наличие поддерживающих социальных связей, чувство принадлежности к учебному сообществу, академическая самооффективность и навыки эмоциональной саморегуляции (Hodges et al., 2020). Помощь, направленная на укрепление резильентности,

носит превентивный и развивающий характер. Она может включать тренинги по управлению стрессом, развитию навыков тайм-менеджмента, формированию реалистичных академических ожиданий. При этом помощь не должна ограничиваться только индивидуальной работой со студентами. Так, в качестве теоретической основы психосоциальной помощи студентам часто рассматривают экосистемный подход, разработанный Ури Бронфенбреннером. В рамках данного подхода успешность развития личности рассматривается в неразрывной связи с особенностями ее социального окружения. Так по мнению Ури Бронфенбреннера студент существует в контексте различных взаимосвязанных систем: от непосредственного окружения (микросистема, включающая учебную группу, друзей, семью) до широких культурных и социальных ценностей (макросистема). Психосоциальные трудности студента, таким образом, редко являются изолированными, они возникают и поддерживаются динамикой взаимодействия между личностью и различными уровнями ее окружения (Bronfenbrenner, 1979). Успешная помощь, следовательно, должна быть направлена не только на развитие индивидуальных навыков совладания со стрессом, но и на трансформацию элементов самой образовательной среды. Данный подход позволяет сместить фокус внимания с проблем отдельного студента на анализ особенностей академической среды, которые могут как способствовать, так и препятствовать благополучию студентов.

Хант и Айзенберг (Hunt & Eisenberg, 2010) подчеркивают необходимость комплексного подхода к организации психологических служб в университетах. По мнению исследователей, адекватная система психосоциальной помощи должна включать профилактические программы, раннюю диагностику, индивидуальное консультирование и кризисную помощь. Авторы отмечают, что традиционная модель психологической помощи, ориентированная исключительно на индивидуальную терапию, оказывается недостаточной для удовлетворения растущих потребностей студенческой молодежи в психологической поддержке. О необходимости включения в программы психологической помощи профилактических мероприятий говорят и другие исследователи. Так, например Конли с соавторами провели анализ эффективности профилактических мероприятий, направленных на снижение депрессии и тревожности у студентов (Conley et al., 2015). Авторы обнаружили, что структурированные профилактические программы значительно снижают риск развития клинически значимых симптомов. Важно отметить, что профилактические мероприятия, также и как любые другие виды помощи, различаются по мишеням воздействия, в связи с чем выделяют универсальную и селективную профилактику.

Универсальная профилактика направлена на все студенческое сообщество. Данный вид профилактики фокусируется на укреплении психического здоровья студентов, развитии психологической устойчивости и создании поддерживающей среды. Универсальные профилактические программы способствуют нормализации обращения за психологической помощью, повышению психологической грамотности и формированию навыков саморегуляции и совладания со стрессом. Ключевым элементом универсальной профилактики является включение в учебный процесс специальных курсов по развитию психологической грамотности. Такие воспитательные мероприятия дают студентам основу психологического знания, практические инструменты самопомощи, формируют культуру заботы о себе и других (Li & Li, 2025). В связи с этим видом профилактики важно обозначить и роль преподавателей в поддержке психологического благополучия студентов. Исследования еще с 2010 года подчеркивают необходимость создания поддерживающей образовательной среды, в которой преподаватели осознают свою роль в выявлении студентов, испытывающих психологические трудности (Storrie et al., 2010). Обучение преподавателей навыкам эмпатического слушания, основам распознавания психологических проблем способствует раннему выявлению студентов, нуждающихся в поддержке. Согласно данным Хефнер и Айзенберг, воспринимаемая социальная поддержка со стороны семьи, друзей и университетского сообщества значимо связана с более низким уровнем психологического дистресса и лучшими академическими результатами (Hefner & Eisenberg, 2009). В связи с чем программы психосоциальной помощи должны не только предоставлять прямую поддержку, но и способствовать формированию поддерживающих социальных сетей среди самих студентов и преподавателей. Помимо универсальной профилактики выделяют также селективную. Селективная профилактика адресована группам повышенного риска (например, первокурсникам, иностранным студентам, студентам с хроническими заболеваниями). Для них могут организовываться адаптационные тренинги, группы взаимопомощи, облегченный доступ к личным консультациям (Lattie et al., 2019).

Стоит отметить, что реализация программ психосоциальной помощи на практике сталкивается с рядом вызовов, решить которые может помочь внедрение цифровых технологий. Дэвис с соавторами (Davies et al., 2014) отмечают, что онлайн-интервенции, мобильные приложения для поддержки психического здоровья повышают доступность помощи, особенно для студентов, которые не готовы обращаться за традиционной психологической консультацией. Технологически опосредованная помощь может не только заменять, но дополнять традиционные формы поддержки. Согласно концепции ступенчатой модели помощи, представленной в работе канадских авторов (Wozney et al., 2017), эффективная система поддержки должна включать различные уровни интервенций от универсальных профилактических программ до специализированной психотерапевтической помощи. Цифровая среда позволяет реализовать данную модель, обеспечивая возможность раннего выявления проблем через регулярный мониторинг психологического состояния студентов. Цифровая среда также дает возможность своевременно направить студентов к специалистам при необходимости более интенсивной помощи.

Опыт создания единой цифровой системы психосоциальной помощи на базе ДГТУ

Научный центр Донского государственного технического университета реализует на практике два приоритетных проекта, направленных на создание единой среды психосоциальной помощи:

1. Проведение психологической диагностики обучающихся с использованием информационной системы «Информационные технологии в образовании» и организации последующей психолого-профилактической, коррекционной работы и психосоциальной адаптации обучающихся ДГТУ;
2. Организация психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса студентов вузов, находящихся в особых жизненных условиях.

Совместная деятельность научных коллективов в рамках указанных проектов может быть объединена общим названием – единая цифровая среда психосоциального сопровождения обучающихся ДГТУ. В объединенном проекте поставлена задача по разработке и апробации на площадке ДГТУ модели единой цифровой среды психосоциального сопровождения обучающихся ВУЗа, разработка технологий, мероприятий и алгоритмов психосоциального сопровождения и тиражирование созданной модели на другие ВУЗы РФ средствами информационной системы «Информационные технологии в образовании» (ИС «ИТвО»).

ИС «ИТвО» является специализированной технологической платформой, предназначенной для решения мультифункциональных задач образовательных организаций. Особый интерес в рамках настоящего исследования представляет реализация на базе данной платформы задач психосоциальной помощи и поддержки студентов.

Программа психосоциального сопровождения обучающихся ДГТУ реализуется на основе комплексного подхода, включающего цикл мероприятий: процедуры психологической диагностики компьютеризированным методом, анализ результатов компьютерного тестирования, мероприятия психологического сопровождения и мероприятия психосоциального и социально-педагогического сопровождения.

Несомненным преимуществом системы является конфиденциальность студентов. При выполнении мониторинговых программ или процедур психологического тестирования, взаимодействие пользователей с цифровой средой обеспечивается только благодаря кодам доступа – логинам и паролям пользователей, генерируемым информационной системой. Таким образом созданная информационная система не содержит персональных данных пользователей (обучающихся, преподавателей). Коды доступа обеспечивают анонимность участия обучающихся в мониторинговых процедурах и защищают результаты психологического тестирования от возможностей несанкционированного доступа.

Программа психосоциального сопровождения студентов ДГТУ включает четыре взаимосвязанных по принципу преемственности последовательных этапа действий. Каждый уровень сопровождения реализуется структурами ДГТУ, ответственными за выполнение своего комплекса задач. В обобщенном виде схема программы психосоциального сопровождения студентов ДГТУ на базе единой информационной системы представлена рисунке 1.

Первым шагом в реализации программы сопровождения является выполнение студентами компьютерного психологического тестирования на платформе ИС «ИТвО». Подготовка и проведение процедур психологической диагностики компьютеризированным методом выполняются в сотрудничестве ряда структурных подразделений ДГТУ. В ДГТУ процедуры тестирования выполняются со студентами очного обучения всех факультетов, ответственными за проведение тестирования являются Центр психологической поддержки, сотрудники деканатов, модераторами тестирования являются студенты факультета «Психология, педагогика и дефектология».

Пакеты и блоки психологических методик, размещенные в ИС, ориентированы на актуальные для системы высшего образования направления, в числе которых: диагностика характерологических особенностей личности с выявлением сопряженных рисков в поведении и общении обучающихся, диагностика рисков развития жизненных кризисов, суицидальных рисков, диагностика рисков ПАВ-зависимости, рисков вовлеченности обучающихся в конфликтные ситуации, рисков проявления девиантных и асоциальных форм поведения и ряд других.

Действия второго уровня программы сопровождения предполагают обработку результатов компьютерного тестирования. Указанные действия включают:

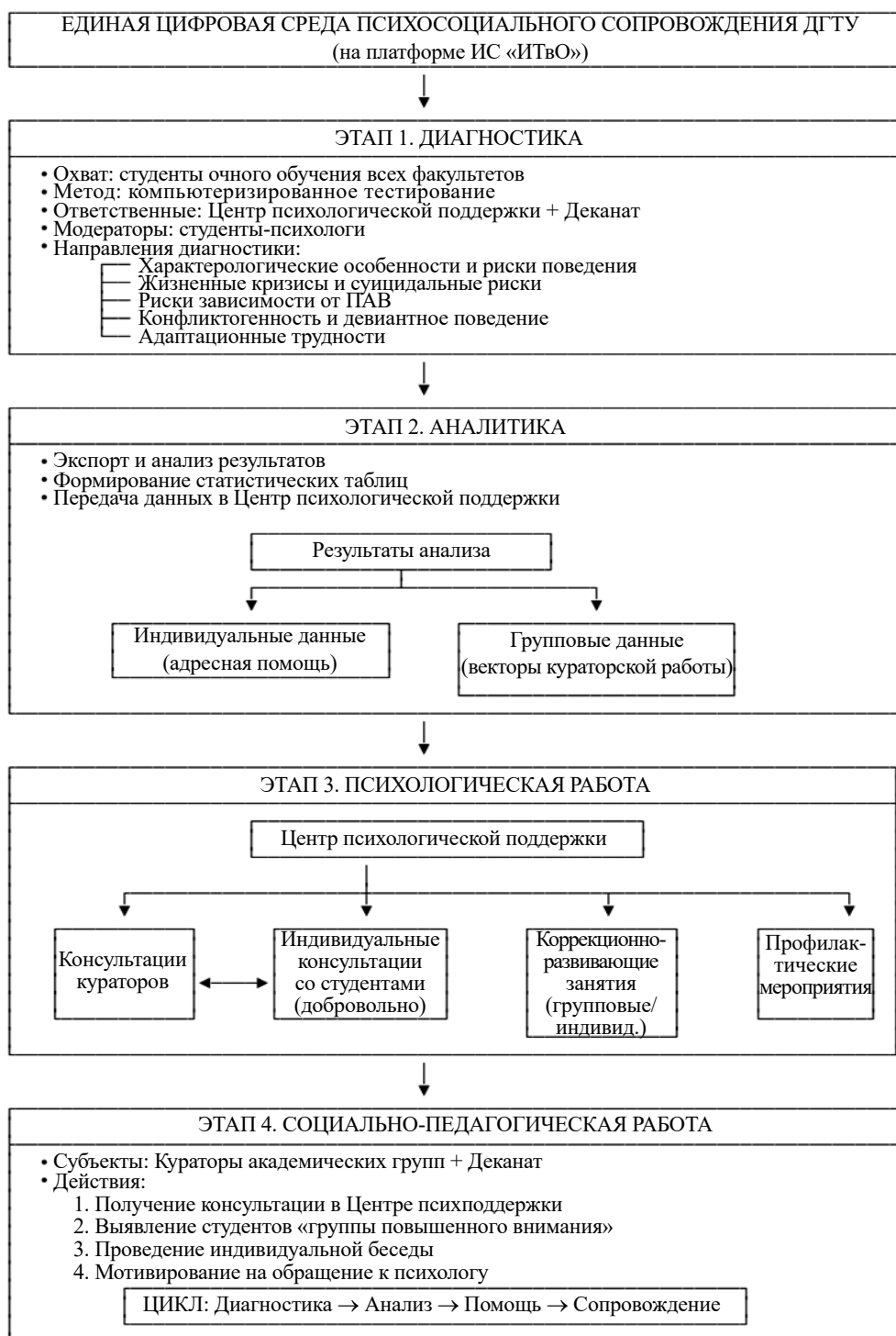
- экспорт и анализ результатов тестирования обучающихся;
- оформление статистических таблиц данных;
- предоставление результатов тестирования в Центр психологической поддержки ДГТУ.

Информационная система «ИТвО» обеспечивает расчет индивидуальных данных в виде психологического паспорта студента и обще групповых данных. Результаты тестирования позволяют увидеть индивидуальные данные каждого студента, обеспечивая возможность индивидуализировать подход к обучающимся, а также обобщенную картину по каждой учебной группе или по факультету в целом – для определения векторов кураторской работы.

Целью тестирования является организация профилактической работы среди студентов и оказание адресной помощи студентам «группы риска». Результаты тестирования предоставляются психологам ДГТУ для запуска третьего уровня действий, а также сотрудникам деканатов и кураторам студенческих групп для инициации четвертого уровня действий.

Рисунок 1

Модель цифровой системы психосоциального сопровождения учащихся ДГТУ



Действия третьего уровня программы сопровождения включают мероприятия психологической работы с обучающимися, выполняемые профессиональными психологами – сотрудниками центра психологической поддержки на основе индивидуальных и групповых результатов компьютерного тестирования. На основе полученных статистических данных тестирования обучающихся центр психологической поддержки выполняет:

- консультации кураторов академических групп по результатам психологического тестирования;
- индивидуальные консультации с обучающимися;
- комплекс профилактических и коррекционно-развивающих действий с обучающимися – индивидуально и в группе.

Все обучающиеся, прошедшие тестирование и обнаружившие трудности в адаптации или отнесенные по результатам тестирования к группе риска различных характеристик, имеют возможность обратиться в центр психологической поддержки и получить бесплатную квалифицированную психологическую помощь. В зависимости

от выявленных личностных особенностей и психологических трудностей, такие студенты направляются (при соблюдении принципа добровольности) на коррекционную индивидуальную или групповую работу с психологом.

Четвертым шагом в реализации программы сопровождения является организация работы кураторов со студентами. Консультации кураторов академических групп по результатам тестирования обучающихся являются стартовым механизмом, запускающим весь цикл профилактической и консультативной работой со студенчеством. После завершения тестирования кураторы обязаны обратиться в центр психологической помощи ДГТУ для получения консультации о психологических показателях обучающихся своей группы (в том числе информации о студентах, отнесенных по результатам тестирования в группу «повышенного внимания»). Задачей куратора при работе с такими студентами является проведение с ними индивидуальной беседы и мотивирование студента к обращению в центр психологической поддержки ДГТУ для получения адресной помощи со стороны психологов центра.

Обсуждение результатов

Как мы видим, созданная на базе ДГТУ единая цифровая среда психосоциального сопровождения студентов полностью удовлетворяет все необходимые требования к системе психосоциальной помощи. Использование цифровых технологий в ходе психосоциального сопровождения обучающихся позволяет создать единую модель, направленную на выявление зон риска психологического неблагополучия, купирование неблагоприятных тенденций и обеспечение позитивного социального и профессионального развития студентов. Предложенная модель может эффективно обеспечивать социальную адаптацию обучающихся и их психологическую реабилитацию, что позволяет широко тиражировать ее в системе высшего образования РФ.

Несомненным преимуществом единой цифровой среды психосоциального сопровождения студентов является возможность осуществления на ее базе непрерывной помощи. Единая цифровая среда позволяет осуществлять постоянный анонимный мониторинг психоэмоционального состояния обучающихся посредством экспресс-опросов. Данный подход позволяет сместить фокус сопровождения с реагирования на уже возникшие трудности в сторону их предупреждения и прогнозирования. Система позволяет выявлять ранние признаки неблагополучия (снижение учебной активности, ухудшение результатов скрининга) и инициировать начало адресной психологической помощи (Lui et al., 2017).

Особого внимания заслуживает потенциал цифровых технологий в персонализации психосоциального сопровождения с учетом индивидуальных особенностей, потребностей и предпочтений студентов. Анализ эффективности цифровых психологических интервенций, проведенный Харрьер и соавторами, продемонстрировал, что адаптивные программы, учитывающие индивидуальные характеристики студентов, показывают значимо более высокие результаты по сравнению со стандартизированным подходом (Harter et al., 2019). Единая цифровая среда может помочь обеспечить такую персонализацию за счёт создания психологических портретов каждого студента. Благодаря такому подходу у психологов и преподавателей вузов появляется возможность выработать индивидуальную стратегию взаимодействия для каждого молодого человека, обратившегося за помощью.

Несмотря на то, что говорить о результативности программы, реализуемой в ДГТУ, еще рано, мы можем прогнозировать успешность проекта на основе опыта зарубежных коллег. Ярким примером единой цифровой среды психосоциальной помощи является сервис «Mind Tutor» (Davies et al., 2025). Цифровое приложение «Mind Tutor» разрабатывалось как инструмент психосоциальной поддержки первокурсников британских университетов. Основанием для создания приложения послужили данные о резком ухудшении психического здоровья студентов в период адаптации к вузу при низкой обращаемости за помощью в психологические службы вузов. При разработке содержательной части приложения исследователи ориентировались на данные, полученные от самих студентов и от сотрудников служб поддержки, что говорит о соответствии наполнения программ помощи реальным потребностям целевой аудитории. По итогам сбора данных, авторами было определено пять основных направлений в рамках которых должна осуществляться психосоциальная помощь: работа с тревогой и страхами; работа со сниженным эмоциональным фоном; обучение студентов навыкам управления в академической деятельности (планирование времени, постановка учебных целей, преодоление прокрастинации); работа с нарушениями процесса адаптации к университетской среде; помощь студентам в нахождении баланса между учебой и личной жизнью (Davies et al., 2025).

Апробация приложения проводилась в ходе двух рандомизированных контролируемых испытаний. В рамках этих исследований, помимо оценки клинической эффективности системы помощи, собирались данные о приемлемости приложения для пользователей и уровне их вовлеченности в работу с инструментом. Результаты оказались неоднозначными. Показатели приемлемости, то есть субъективной оценки студентами полезности и уместности предложенного инструмента, были достаточно высокими. Пользователи положительно оценивали саму идею цифровой поддержки и признавали актуальность заявленных тематик. При этом показатели вовлеченности оказались крайне низкими. В среднем на одного пользователя пришлось всего два эпизода взаимодействия с приложением за весь период тестирования. Это означает, что большинство студентов, установивших приложение, открывали его один или два раза и больше к нему не возвращались.

Таким образом, эффективность «Mind Tutor» как инструмента психосоциального сопровождения не может быть оценена положительно именно по причине низкой вовлеченности. Если пользователь не взаимодействует с

приложением, то любые потенциально полезные техники остаются невостребованными. Авторы системы пришли к выводу, что даже качественно разработанный цифровой продукт, созданный при непосредственном участии самих студентов, может оказаться малоэффективным.

На основе полученных результатов авторами были сформулированы практические рекомендации для будущих разработок в области единой цифровой среды психологической помощи. Во-первых, необходима более глубокая интеграция цифровых инструментов поддержки с существующими университетскими службами. Приложение, существующие оторвано от официальных университетских психологических служб, воспринимается студентами как менее значимое. Во-вторых, целесообразна интеграция подобных инструментов в платформы, напрямую связанные с образовательным процессом, что позволит встроить психосоциальный компонент непосредственно в образовательную среду. В-третьих, разработчики указали на необходимость сохранения и развития очных форматов поддержки. Цифровые инструменты не должны рассматриваться как замена личному контакту с профессионалом, особенно в случаях тяжелого дистресса. Опыт «Mind Tutor» демонстрирует нам, что разработка цифрового инструмента психосоциальной поддержки представляет собой сложную задачу, успешное решение которой требует одновременного учета множества факторов.

Наиболее проработанной цифровой системой психосоциальной помощи студентам представляется модель, реализованная в Университете Дебрецена (Vincze et al., 2026). Исследователи предложили трехуровневую модель психосоциальной помощи. На первом уровне студентам предлагается использовать «неформальные цифровые сервисы», по своей сути напоминающие дневник настроения, встроенный в основное университетское мобильное приложение. Ежедневная фиксация эмоционального состояния занимает не более трёх секунд и не требует глубокого погружения в существующие переживания. При этом данные такого самоотчета оказываются крайне полезны, поскольку позволяют системе находить студентов, которые потенциально могут попасть в группы риска. Второй уровень предполагает прохождения студентами, попавшими в группы риска, более детальной диагностики (этап цифрового скрининга). Именно на втором этапе удастся обнаружить студентов, нуждающихся в психологической поддержке в первую очередь. Третий уровень предполагает участие студентов, вошедших в группы риска, в очных психологических консультациях, терапевтических группах.

Существенный пласт исследований цифровых систем психологической помощи посвящён проблеме принятия цифровых технологий самими студентами. В этой связи показательно исследование, проведенное в Университете Лейкхед (Канада) на базе приложения «JoyPop» (Malik, 2024). По мнению автора, факторами готовности использовать сервисы психологической помощи выступают ожидаемая эффективность и наличие удобного интуитивно понятного интерфейса, что в очередной раз говорит нам о необходимости интеграции цифровых систем поддержки в используемые студентами университетские приложения (Malik, 2024).

Стоит отметить, что вне зависимости от способа организации, информационные системы психологического сопровождения позволяют решать организационные проблемы, обеспечивая доступность данной услуги всем учащимся вне зависимости от места их пребывания и графика обучения. Использование цифровых технологий психологического тестирования и последующего сопровождения обучающихся позволяет создать единую модель психологической работы университета по выявлению зон риска психологической дезадаптации студентов и обеспечить индивидуальный подход к их образовательным потребностям и возможностям студентов в соответствии с особенностями их психологического профиля.

Заключение. Таким образом, создание единой цифровой среды психосоциального сопровождения становится не просто инновацией, а объективной необходимостью для современных вузов. Растущая психоэмоциональная нагрузка на студентов, ограниченность ресурсов традиционных психологических служб и запрос самой молодежи на доступные, технологичные форматы поддержки формируют устойчивый запрос на системные изменения. Представленный опыт Донского государственного технического университета демонстрирует, что цифровая трансформация психологической помощи возможна и эффективна при соблюдении ряда условий. Ключевыми из них являются анонимность и безопасность данных, интеграция диагностических и профилактических процедур в повседневную образовательную среду, а также четкое взаимодействие всех участников процесса: психологов, кураторов, деканатов. Важно, что цифровая платформа в ДГТУ не заменяет, а дополняет живое общение, обеспечивая раннее выявление проблем и адресное сопровождение.

Анализ зарубежных проектов, таких как «Mind Tutor» и «JoyPop», подтверждает, что технологическое решение само по себе не гарантирует успеха. Критическое значение имеют вовлеченность пользователей, удобство интерфейса и глубокая интеграция с официальными университетскими структурами. Разработанная в ДГТУ модель, основанная на преемственности этапов и персонализации подхода через психологический паспорт студента, учитывает эти вызовы. Ее системный характер и опора на верифицированные методики позволяют тиражировать данную практику в другие образовательные организации, формируя единое поле психолого-педагогической поддержки студенчества в масштабах страны.

Список литературы

- Закраилова, Б. Р., Коркмазов, А. В., и Кимпаева, Э. А. (2023). Психосоциальная адаптация студентов в учебном заведении среднего профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*, 6(103), 387–390. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-6103-387-390>
- Никитина, А. А., и Кувшинова, А. Е. (2024). Взаимосвязь социально-психологической адаптированности, психологического благополучия и типов профессиональной идентичности у современных студентов. *Проблемы современного педагогического образования*, 85–3, 438–441.
- Тарасова, Р. Е. (2016). Проблема тревожности студентов. *Международный студенческий научный вестник*, 5–1, 96–97.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667–672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Conley, C. S., Durlak, J. A., & Kirsch, A. C. (2015). A meta-analysis of universal mental health prevention programs for higher education students. *Prevention Science*, 16(4), 487–507. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0543-1>
- Davies, E. B., Morriss, R., & Glazebrook, C. (2014). Computer-delivered and web-based interventions to improve depression, anxiety, and psychological well-being of university students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 16(5), e130. <https://doi.org/10.2196/jmir.3142>
- Davies, E. L., Wilde, N., Lennon, O., Beck, A., Messenger, H., Sergiou, K., Hennelly, S. E., & Ehrlich, C. (2025). Development, acceptability and engagement with the Mind Tutor: Lessons learned from testing a novel digital application for first year UK undergraduate student wellbeing. *Psychological Studies*, 70(3), 515–530. <https://doi.org/10.1007/s12646-025-00865-y>
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2016). Psychological distress and help seeking amongst higher education students: Findings from a mixed method study of undergraduate nursing/midwifery and teacher education students in Ireland. *Irish Educational Studies*, 35(2), 175–194. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1146157>
- Duffy, M. E., Twenge, J. M., & Joiner, T. E. (2019). Trends in mood and anxiety symptoms and suicide-related outcomes among U.S. undergraduates, 2007–2018: Evidence from two national surveys. *Journal of Affective Disorders*, 259, 590–598. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.04.033>
- Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley, M. C., & Whalen, D. F. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students. *Journal of American College Health*, 54(1), 15–24. <https://doi.org/10.3200/JACH.54.1.15-24>
- Eisenberg, D., Lipson, S. K., & Posselt, J. (2019). Promoting resilience, retention, and mental health. *New Directions for Student Services*, 2019(166), 87–95.
- Harrer, M., Adam, S. H., Baumeister, H., Cuijpers, P., Karyotaki, E., Auerbach, R. P., Kessler, R. C., Bruffaerts, R., Berking, M., & Ebert, D. D. (2019). Internet interventions for mental health in university students: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 28(2), e1759. <https://doi.org/10.1002/mpr.1759>
- Hefner, J., & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491–499. <https://doi.org/10.1037/a0016918>
- Hodges, S., Keeley, A. C., & Grier, E. C. (2020). Professional resilience: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 76(1), 105–115. <https://doi.org/10.1111/jan.14268>
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- Lattie, E. G., Adkins, E. C., Winquist, N., Stiles-Shields, C., Wafford, Q. E., & Graham, A. K. (2019). Digital mental health interventions for depression, anxiety, and enhancement of psychological well-being among college students: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 21(7), e12869. <https://doi.org/10.2196/12869>
- Li, Q., & Li, J. (2025). Addressing mental health in university students: A call for action. *Frontiers in Public Health*, 13, 1614999. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1614999>
- Lipson, S. K., Lattie, E. G., & Eisenberg, D. (2019). Increased rates of mental health service utilization by U.S. college students: 10-year population-level trends (2007–2017). *Psychiatric Services*, 70(1), 60–63. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>

- Lui, J. H., Marcus, D. K., & Barry, C. T. (2017). Evidence-based apps? A review of mental health mobile applications in a psychotherapy context. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(3), 199–210. <https://doi.org/10.1037/pro0000122>
- Malik, I. (2024). *Usability, quality, and factors influencing acceptance of a resilience app (JoyPopTM) among university students* [Master dissertation]. Lakehead University.
- Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A systematic review: Students with mental health problems – A growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16(1), 1–6. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2009.01813.x>
- Vincze, S., & the University of Debrecen Chancellery (2026). An integrated multilevel mental health support system for university students: 4-year longitudinal observational study. *JMIR Formative Research*, 10, e67089. <https://doi.org/10.2196/67089>
- Wozney, L., Huguet, A., Bennett, K., Radomski, A. D., Hartling, L., Dyson, M., McGrath, P. J., & Newton, A. S. (2017). How do eHealth programs for adolescents with depression work? A realist review of persuasive system design components in internet-based psychological therapies. *Journal of Medical Internet Research*, 19(8), e266. <https://doi.org/10.2196/jmir.7573>
- Xiao, H., Carney, D. M., Youn, S. J., Janis, R. A., Castonguay, L. G., Hayes, J. A., & Locke, B. D. (2017). Are we in crisis? National mental health and treatment trends in college counseling centers. *Psychological Services*, 14(4), 407–415. <https://doi.org/10.1037/ser0000130>
- Zatkova, T. S., Tokovska, M., & Solcova, J. (2024). What psychosocial support do first year university students need? A mixed creative methods study. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 140–153.

References

- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667–672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Conley, C. S., Durlak, J. A., & Kirsch, A. C. (2015). A meta-analysis of universal mental health prevention programs for higher education students. *Prevention Science*, 16(4), 487–507. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0543-1>
- Davies, E. B., Morriss, R., & Glazebrook, C. (2014). Computer-delivered and web-based interventions to improve depression, anxiety, and psychological well-being of university students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 16(5), e130. <https://doi.org/10.2196/jmir.3142>
- Davies, E. L., Wilde, N., Lennon, O., Beck, A., Messenger, H., Sergiou, K., Hennelly, S. E., & Ehrlich, C. (2025). Development, acceptability and engagement with the Mind Tutor: Lessons learned from testing a novel digital application for first year UK undergraduate student wellbeing. *Psychological Studies*, 70(3), 515–530. <https://doi.org/10.1007/s12646-025-00865-y>
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2016). Psychological distress and help seeking amongst higher education students: Findings from a mixed method study of undergraduate nursing/midwifery and teacher education students in Ireland. *Irish Educational Studies*, 35(2), 175–194. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1146157>
- Duffy, M. E., Twenge, J. M., & Joiner, T. E. (2019). Trends in mood and anxiety symptoms and suicide-related outcomes among U.S. undergraduates, 2007–2018: Evidence from two national surveys. *Journal of Affective Disorders*, 259, 590–598. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.04.033>
- Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley, M. C., & Whalen, D. F. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students. *Journal of American College Health*, 54(1), 15–24. <https://doi.org/10.3200/JACH.54.1.15-24>
- Eisenberg, D., Lipson, S. K., & Posselt, J. (2019). Promoting resilience, retention, and mental health. *New Directions for Student Services*, 2019(166), 87–95.
- Harrer, M., Adam, S. H., Baumeister, H., Cuijpers, P., Karyotaki, E., Auerbach, R. P., Kessler, R. C., Bruffaerts, R., Berking, M., & Ebert, D. D. (2019). Internet interventions for mental health in university students: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 28(2), e1759. <https://doi.org/10.1002/mpr.1759>
- Hefner, J., & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491–499. <https://doi.org/10.1037/a0016918>
- Hodges, S., Keeley, A. C., & Grier, E. C. (2020). Professional resilience: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 76(1), 105–115. <https://doi.org/10.1111/jan.14268>
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- Lattie, E. G., Adkins, E. C., Winkquist, N., Stiles-Shields, C., Wafford, Q. E., & Graham, A. K. (2019). Digital mental health interventions for depression, anxiety, and enhancement of psychological well-being among college students: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 21(7), e12869. <https://doi.org/10.2196/12869>

- Li, Q., & Li, J. (2025). Addressing mental health in university students: A call for action. *Frontiers in Public Health*, 13, 1614999. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1614999>
- Lipson, S. K., Lattie, E. G., & Eisenberg, D. (2019). Increased rates of mental health service utilization by U.S. college students: 10-year population-level trends (2007–2017). *Psychiatric Services*, 70(1), 60–63. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Lui, J. H., Marcus, D. K., & Barry, C. T. (2017). Evidence-based apps? A review of mental health mobile applications in a psychotherapy context. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(3), 199–210. <https://doi.org/10.1037/pro000122>
- Malik, I. (2024). *Usability, quality, and factors influencing acceptance of a resilience app (JoyPopTM) among university students* [Master dissertation]. Lakehead University.
- Nikitina, A. A., & Kuvshinova, A. E. (2024). The relationship between socio-psychological adaptability, psychological well-being, and types of professional identity in modern students. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 85–3, 438–441.
- Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A systematic review: Students with mental health problems – A growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16(1), 1–6. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2009.01813.x>
- Tarasova, R. E. (2016). The problem of students' anxiety. *International Student Scientific Bulletin*, 5–1, 96–97.
- Vincze, S., & the University of Debrecen Chancellery (2026). An integrated multilevel mental health support system for university students: 4-year longitudinal observational study. *JMIR Formative Research*, 10, e67089. <https://doi.org/10.2196/67089>
- Wozney, L., Huguet, A., Bennett, K., Radomski, A. D., Hartling, L., Dyson, M., McGrath, P. J., & Newton, A. S. (2017). How do eHealth programs for adolescents with depression work? A realist review of persuasive system design components in internet-based psychological therapies. *Journal of Medical Internet Research*, 19(8), e266. <https://doi.org/10.2196/jmir.7573>
- Xiao, H., Carney, D. M., Youn, S. J., Janis, R. A., Castonguay, L. G., Hayes, J. A., & Locke, B. D. (2017). Are we in crisis? National mental health and treatment trends in college counseling centers. *Psychological Services*, 14(4), 407–415. <https://doi.org/10.1037/ser0000130>
- Zatkova, T. S., Tokovska, M., & Solcova, J. (2024). What psychosocial support do first year university students need? A mixed creative methods study. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 140–153.
- Zkakrailova, B. R., Korkmazov, A. V., & Kimpaeva, E. A. (2023). Psychosocial adaptation of students in an educational institution of secondary vocational education. *The World of Science, Culture, Education*, 6(103), 387–390. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-6103-387-390>

Об авторах:

Ирина Владимировна Абакумова, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, декан факультета психологии, педагогики и дефектологии, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), abakira@mail.ru

Алексей Николаевич Бескопыльный, доктор технических наук, профессор, профессор кафедры организации перевозок и дорожного движения, проректор по учебной работе и международной деятельности, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), abeskopylnii@donstu.ru

Бесарион Чохоевич Месхи, доктор технических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры «Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды», ректор, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), reception@donstu.ru

Елена Николаевна Пожарская, кандидат биологических наук, доцент кафедры социальной работы, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [SPIN-код](#), epojarskaya@donstu.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Irina Vladimirovna Abakumova, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Pedagogy, and Defectology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), abakira@mail.ru

Alexey Nikolaevich Beskopylny, Dr. Sci. (Engineering), Professor, Professor in the Department of Transportation and Road Traffic Organization, Vice-Rector for Academic Affairs and International Affairs, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), abeskopylnii@donstu.ru

Besarion Chokhovich Meskhi, Dr. Sci. (Engineering), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Professor in the Department of Life Safety and Environmental Protection, rector, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), reception@donstu.ru

Elena Nikolaevna Pozharskaya, Cand. Sc. (Biology), Associate Professor, Department of Social Work, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [SPIN-code](#), epojarskaya@donstu.ru

Conflict of Interest Statement: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 16.11.2025

Поступила после рецензирования / Reviewed 26.12.2025

Принята к публикации / Accepted 12.01.2026

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY



УДК 159.9.072.422

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-22-31>



JJXYMW

Специфика коммуникативных установок и коммуникативных барьеров при подавленной агрессии у лиц, находящихся в условиях созависимости

Александр П. Игнатенко

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ Aliaksandrignatenko@gmail.com

Аннотация

Введение. Созависимость в статье рассмотрена как проблема, вызывающая подавление агрессивных чувств по ряду причин. Данными причинами могут являться: низкая самооценка, стремление угодить другим и получить одобрение, невнимание к собственным чувствам и намерение подавить их, склонность к манипулятивной стратегии общения и т.п., что влияет на формирование специфических коммуникативных установок у лиц, находящихся в проблеме созависимости.

Цель. Комплексное изучение особенностей подавления агрессии и воздействия данного фактора на коммуникативные установки и коммуникативные барьеры у лиц, находящихся в условиях созависимости.

Материалы и методы. В исследовании использованы следующие эмпирические методики: авторская анкета-опросник И. В. Абакумовой и А. П. Игнатенко; методика «Шкала созависимости» В. Д. Москаленко; тест «Профиль созависимости» Н. Г. Артемцева; тест «Диагностика типа коммуникативной установки» В. В. Бойко; тест «Диагностика помех для эмоциональных контактов» В. В. Бойко. В обработке результатов задействованы статистические методы обработки данных, а именно программное обеспечение SPSS 27: сравнение средних значений, одновыборочный *t*-критерий Стьюдента, критерий χ^2 Пирсона.

Результаты исследования. В выборку вошли 223 респондента. Экспериментальную группу составили респонденты, находящиеся в проблеме созависимости ($n = 147$), а контрольную – респонденты, не находящиеся в проблеме созависимости ($n = 76$). В результате исследования установлено, что у лиц, находящихся в состоянии созависимости, наблюдается подавление агрессивных чувств в коммуникации с другими, что коррелирует с открытой жестокостью в отношении к людям, обоснованным негативизмом в суждениях о людях и негативным личным опытом общения с окружающими. Эти связи приводят к спецификации коммуникативных установок, включая выраженную негативную коммуникативную установку, негибкость, неразвитость и невыразительность эмоций, доминирование негативных эмоций, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе, а также общими эмоциональными проблемами в повседневном общении.

Обсуждение результатов. Эмпирически подтверждено влияние созависимости на феномен подавленной агрессии в межличностной коммуникации, что приводит к нарушениям в эмоциональной и коммуникативной сферах личности, что проявляется в эмоциональной отстраненности, чрезмерной заторможенности и деструктивных коммуникативных установках. Практическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости разработки психокоррекционных программ для специалистов реабилитационных центров, направленных на восстановление контакта созависимых лиц с их агрессивными чувствами и развитие навыков их конструктивного выражения.

Ключевые слова: созависимость, подавленная агрессия, коммуникативная установка, коммуникативные барьеры, эмоциональные дефициты, негативные эмоции

Для цитирования. Игнатенко, А. П. (2026). Специфика коммуникативных установок и коммуникативных барьеров при подавленной агрессии у лиц, находящихся в условиях созависимости. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 9(1), 22–31. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-22-31>

Communication Attitudes and Barriers in Codependent Individuals with Suppressed Aggression

Alexander P. Ignatenko 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ Aliaksandrignatenko@gmail.com

Abstract

Introduction. Codependency is considered in the article as a problem that causes the suppression of aggressive feelings for a number of reasons. These reasons can be: low self-esteem, the desire to please others and get approval, inattention to their own feelings and the intention to suppress them, a tendency to a manipulative communication strategy, etc., which affects the formation of specific communicative attitudes in people who are in the problem of codependency.

Objective. A comprehensive study of the features of aggression suppression and the impact of this factor on communicative attitudes and communication barriers in people who are dependent.

Materials and Methods. The following empirical methods were used in the study: I. V. Abakumov's and A. P. Ignatenko's author's questionnaire; V. D. Moskalenko's "Codependency Scale" method; N. G. Artemtsev's "Codependency profile" test; V. V. Boyko's "Diagnostics of the type of communicative attitude" test; V. V. Boyko's "Diagnostics of interference for emotional contacts" B. test. Briefly. Statistical methods of data processing are used in processing the results, namely the SPSS 27 software: comparison of average values, Student's single-sample t - χ test, Pearson's χ^2 criterion.

Results. The sample included 223 respondents. The experimental group consisted of respondents with a problem of codependency ($n = 147$), and the control group consisted of respondents without a problem of codependency ($n = 76$). The study revealed that individuals experiencing codependency tend to suppress aggressive feelings in social interactions. This suppression correlates with open cruelty towards others, justified negativism in judgements about people, and a negative personal communication experience. These patterns shape specific communication attitudes, including a pronounced negative attitude, inflexibility, limited emotional development and expressiveness, dominance of negative emotions, reluctance to form emotional connections, and general emotional challenges in everyday communication.

Discussion. The influence of codependency on the phenomenon of suppressed aggression in interpersonal communication is empirically confirmed, which leads to disorders in the emotional and communicative spheres of the individual, which manifests itself in emotional detachment, excessive inhibition and destructive communication attitudes. The practical significance of the study is to substantiate the need to develop psychocorrective programs for specialists of rehabilitation centers aimed at restoring contact between codependent individuals and their aggressive feelings and developing skills for their constructive expression.

Keywords: codependency, suppressed aggression, communication attitude, communication barriers, emotional deficits, negative emotions

For Citation. Ignatenko, A. P. (2026). Communication attitudes and barriers in codependent individuals with suppressed aggression. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 9(1), 22–31. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-22-31>

Введение

Тема созависимости является одной из важных и сложных проблем в современном обществе. Данное утверждение основано на ряде фактов. Доказано, что созависимость препятствует свободному выражению личности, проявлению своих чувств и потребностей (Короленко и Климова, 2017). Также подтверждено, что созависимость является фактором, который способствует развитию других форм зависимости (алкогольной, наркотической, игровой и т. д.), как у самого человека, так и у окружающих (Меринов и Сомкина, 2013). В качестве примера феномена созависимости, широко представленного в научных публикациях, можно привести определение, сформулированное национальным советом по созависимости: «Поведение, мотивированное зависимостями других людей; эти зависимости включают пренебрежение и неприятие собственной личности. Ложное восприятие себя часто выражается в виде вынужденных привычек, наркомании и в других расстройствах, которые увеличивают отчуждение от собственной человеческой личности, способствует развитию чувства стыда» (Whitfield, 1991, с. 10). Работы Н. Г. Артемцевой и В. Д. Москаленко подтверждают связь созависимости с подавлением агрессии, однако механизмы ее коммуникативного опосредования были недостаточно описаны, что определяет актуальность данного исследования.

Созависимость. Термин «созависимость» означает зависимость от другого и является патологической формой отношений между людьми, для которых свойственна глубокая поглощенность и чрезмерная эмоциональная, социальная или физическая зависимость одного партнера от другого. Зачастую этот другой может быть зависим от наркотиков, алкоголя, гэмблинга, секса и других форм зависимого поведения (Dear et al., 2005; Артемцева, 2022). Созависимый человек, концентрируясь на проблемах других, жертвует собственными потребностями. Все лица с проблемой созависимости характеризуются сходными внутриспсихическими особенностями, включающими:

- контролирующее поведение;
- навязчивые мысли насчет зависимого другого;

- низкую самооценку;
- склонность к самобичеванию;
- повышенное чувство вины;
- большое количество подавленного гнева;
- неконтролируемое выражение агрессии;
- поведение, связанное со спасением других;
- фокусирование внимания на окружающих в ущерб собственным нуждам;
- замкнутость;
- позицию жертвы;
- апатичное состояние;
- сложности в сексуальной сфере;
- депрессивные проявления;
- суицидальные мысли;
- психосоматические расстройства (Сунцова и Фаизова, 2018).

Созависимое поведение может быть тесно связано с подавленной агрессией. В отношениях с другими созависимый может во всем стараться угодить этим другим, при этом не стараясь удовлетворить собственные потребности и не замечая своих чувств, что приводит к увеличению подавленной агрессии в виде злости и вины (Ярышенко, 2019). Подобный паттерн часто приводит к эмоциональному напряжению и накоплению агрессии также и у людей, находящихся в отношениях с созависимыми. В том числе созависимым свойственно чувствовать чрезмерную ответственность за жизнь другого, что приводит к высокому уровню ожиданий от другого, что приводит к разочарованию и чувству вины за собственный провал в жизни другого (Колпакова, 2021). Это порождает напряжение и внутренние конфликты, поддерживающие деструктивный цикл созависимости. Отличительной чертой созависимости также является низкая самооценка и склонность к самобичеванию. Гнев, направляемый на себя, может вырываться наружу и приводить к неконтролируемым вспышкам гнева во вне. В том числе характерной чертой созависимости является направленность на других. Это значит, что важной потребностью созависимого человека будет получение одобрения и похвалы со стороны других, что приводит к угодничеству в коммуникации с другими, подавлению потенциально неприемлемых проявлений и чувств (Morgan Jr, 1991; Галкина и Артемцева, 2018). Подавление своих чувств может приводить к фиксации на одной из них. Чаще всего это тревога, вина или гнев, что также приводит к психосоматическим заболеваниям (Исаева и Скупейко, 2001). Это, в свою очередь, может приводить к обратной стороне созависимости – «контрзависимости». Большое количество подавленных чувств гнева, обиды, тревоги может приводить к пассивному, агрессивному акту, отстранению от других, изоляции и замкнутости (Москаленко, 2006).

Помимо описанных аспектов, созависимые часто испытывают страх одиночества и неспособность сохранить личные границы. Они могут преуменьшать проблему употребления близкого родственника и отказываться признавать его патологическую зависимость, что приводит к не своевременному обращению за помощью (Галкина и Артемцева, 2018). Созависимые отношения в том числе характеризуются неравными ролями, когда один партнер берет на себя функцию «родителя», постоянно заботясь и контролируя другого, тогда как другой остается «ребенком» с зависимым поведением и не берет на себя ответственность за себя и свою жизнь (Артемцева, 2022).

Парадокс созависимости заключается в том, что попытки контроля за близким человеком и желание изменить его поведение требуют значительных временных и эмоциональных затрат, при этом оказываются безуспешными, поскольку невозможно изменение другого человека без его собственного желания. В результате тенденции отказа от контроля над собственной жизнью у созависимого, приводит к состоянию жертвы в жизни другого. Осознание данной ситуации приводит созависимого человека к чувствам безысходности, одиночества и ощущения собственной неполноценности. В стремлении избавиться от проживания данных чувств, созависимые могут прибегать к различным видам аддиктивного поведения как механизму избегания реальности. Это могут быть, как химические виды зависимостей (токсикомания, наркомания, никотиновая зависимость, алкоголизм), так и нехимические формы, такие как трудовоголизм, пищевая зависимость, шопоголизм и т. п. Аддиктивное поведение рассматривается как возможность изменения своего сознания с целью ухода от проблем (Козлова, 2025). Таким образом, преследуя контроль над другим и одновременно подавляя собственные эмоциональные переживания, созависимые сталкиваются с внутренним конфликтом, который способствует развитию различных форм зависимого поведения и усугубляет их психологическое состояние.

Современные психологи отмечают, что сформировавшаяся модель внутрисемейных отношений, в которую включен созависимый, осложняет, а иногда и полностью препятствует успешному процессу восстановления от зависимого поведения. В частности, Короленко и Климова (2017) подчёркивают, что созависимый, как правило, не признает свою причастность к проблеме зависимости, возлагая ответственность за проблему развития зависимого поведения, а также за собственные негативные эмоции только лишь на зависимого члена семьи. Этот феномен приводит к смещению фокуса внимания вовне, что затрудняет осознание и принятие индивидуальной ответственности за свое состояние и собственную проблему созависимости. То есть созависимость выступает не

только как индивидуальная психологическая проблема, но и как системное и структурное явление, проявляющееся через дисфункциональные коммуникативные и поведенческие паттерны, способствующие сохранению зависимости внутри семейной системы. Такое понимание базируется на данных современных международных исследований, которые обнаруживают созависимость как самостоятельный феномен с комплексными сочетаниями эмоциональных, когнитивных и поведенческих факторов, требующих специализированных подходов в терапии и реабилитации (Артемцева, 2022).

Таким образом, хотя созависимость является многогранной и многоуровневой проблемой, на формирование и течение которой влияет много факторов, одним из преобладающих является тенденция к подавлению агрессивных чувств. Это стремление к подавлению «неприятных чувств», может формироваться еще в детстве, в родительской семье. Так, будучи детьми, созависимые не могли выражать свои чувства и эмоции в кругу семьи, что продолжается и во взрослой жизни (Рождественская, 2017). Невозможность выразить свои истинные чувства у созависимых в большинстве случаев связана со страхом быть отвергнутым. Также данный страх подкрепляет манипулятивную модель созависимых отношений. Созависимый человек часто делает для зависимого то, что он не хочет делать, из страха остаться одному (Москаленко, 2017). В том числе само проживание с зависимым человеком может способствовать возникновению паттернов, связанных с высоким уровнем агрессии, включая направленную на себя, что связано с высокой долей насилия в таких отношениях (Москаленко, 2017). Отсюда же вытекает, что общая раздражительность и агрессивность созависимых женщин может быть связана с ощущением неудовлетворенности в семейных отношениях. Кроме всего прочего, для созависимых женщин характерным механизмом защиты психики является замещение. Данный механизм заключается в выплеске негативных эмоций на менее опасные объекты, нежели те, которые их вызвали. Что касается созависимых – зависимый, вызывающий чувства агрессии, является наиболее опасным объектом, так как присутствует страх отвержения или насилия. Тогда эти чувства вымещаются на себя или других окружающих (Москаленко, 2017).

Агрессия. Принято считать, что агрессивные чувства, такие как раздражение, злость, гнев, ярость, связаны с причинением ущерба другим. Проявления которой могут выражаться пассивно или активно в виде игнорирования, избегания, демонстрации неприязни, вербальной агрессии или использования физической силы (Жумаев, 2020). Агрессия – это разрушающее поведение, которое выходит за рамки нормального поведения человека и может сопровождаться нанесением физического или морального вреда себе или окружающим (Ковальчук и Тарханова, 2010). Но, кроме того, агрессия дает возможность защитить себя и других, сказать нет, отстоять свои границы, заявить о своей позиции и своих ценностях. Подавление агрессивности у созависимого может приводить к пассивному поведению и неспособности говорить о своих потребностях, добиваться чего-то в своей жизни (Хорни, 2019). Также это подтверждает Ф. Перлз: в своей книге «Эго, голод и агрессия» он описывал агрессию как выражение энергии, которая служит для вступления в контакт с окружающей средой, чтобы изменить ее или удовлетворять собственные потребности (Перлз, 2000). В гештальт подходе принято выделять два вида агрессии: «аннигиляционную агрессию» которая служит для разрушения и «дентальную агрессию», для удовлетворения своих потребностей. Тогда, если брать во внимание неспособность созависимого говорить о своих потребностях, удовлетворять их, отстаивать свои границы и говорить нет, что может быть следствием подавления «дентальной агрессии».

Агрессия у созависимых в том числе может быть связана с проекцией прошлого негативного опыта, который они пытаются разрешить в настоящем. Не прожитые чувства злости и обиды из их прошлой жизни проявляется в настоящих контактах с людьми и мешает им выстраивать здоровые отношения (Жумаев, 2020). Это может проявляться в концентрации внимания созависимого на каких-то отличительных признаках внешнего вида или специфических реакциях человека, напоминаящие ему особенности фигур из прошлого, к которым остались чувства злости и обиды. К этим особенностям могут относиться: голос, его интонация, громкость, невербальные проявления, мимика, поза, моторика, стиль поведения, а также другие характерные черты (Короленко и Дмитриева, 2010; Артемцева, 2022). Созависимым людям, кроме того, свойственно находится в фантазиях по поводу других, а также иметь больше количество ожиданий, что несомненно, приводит к разочарованию и возникновению чувств фрустрации. Это связано с тем, что реальность зачастую отличается от грез созависимых (Артемцева, 2022). Агрессивные чувства из-за нереалистичных фантазий у созависимого к тому-же могут приводить к рецидиву у зависимого в ремиссии и созданию созависимым таких ситуаций, которые провоцируют зависимого на употребление (Малкина-Пых, 2009).

У созависимых могут преобладать негативные эмоции, неумение управлять ими, проявлять и их негибкость. Преобладают могут такие эмоции, как обидчивость, высокий уровень тревожности и недоверия, раздражительность и др. (Шустов, 2004). Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева и С. В. Ильина отмечают, что у людей, предрасположенных к организации зависимых форм отношений, уровень общей агрессии выше. Это связано с невозможностью выразить свои аффекты в отношениях с другим, что приводит к их накоплению (Ильина, 2000; Короленко и Дмитриева, 2010). Данный паттерн приводит к аутоагрессии, так как агрессивным чувствам нужен выход, в том числе влечет психосоматические проявления (Петрова и Новиков, 2019).

Коммуникативная установка. Коммуникативная установка как психологический конструкт характеризует устойчивые коммуникативные паттерны личности, убеждения и ее склонности, которые влияют на стратегии и

стиль общения с людьми. В подавляющем большинстве случаев при созависимом поведении коммуникативные установки проявляются преимущественно в направленности на другого человека, стремлении угодить, игнорировать и подавлять свои эмоции, в том числе агрессивного окраса. Научные исследования подтверждают, что у людей с актуализированной созависимостью формируются негативные коммуникативные установки, проявляющиеся в недоверии к людям и миру, негативном мышлении и низкой эмоциональной коммуникабельности, что затрудняет адекватное эмоциональное взаимодействие с другими и создает барьеры в общении (Бойко, 2008; Артемцева, 2022).

В ряде работ прослеживается, что коммуникативные установки создают условия для регуляции агрессивной энергии личности. При созависимости регуляция агрессивной энергии происходит через выборочные стратегии поведения, направленные на минимизацию взаимодействий и стремление сохранить внешнее благополучие, что в свою очередь, приводит к накоплению пассивной агрессии, контейнированию истинных чувств и развитию эмоциональных барьеров (Москаленко, 2006). Это положение закреплено и в гештальт-подходе, где коммуникативные установки действуют как отражение внутреннего эмоционального состояния и являются по сути границей контакта организма с окружающей средой. Таким образом, коммуникативная установка у людей с созависимостью характеризуется комплексом когнитивно-эмоциональных и поведенческих компонентов, поддерживающих паттерны подавления агрессии и создающих эмоциональные барьеры в межличностном общении. Эта характеристика требует более полного изучения и учета в психологической диагностике для корректировки подходов в терапии созависимых, которые будут направлены на преодоление деструктивных коммуникативных моделей и восстановление здорового эмоционального контакта с другими. Таким образом, цель исследования заключается в комплексном изучении особенностей подавления агрессии и воздействия данного фактора на коммуникативные установки и коммуникативные барьеры у лиц, находящихся в условиях созависимости.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Донского государственного технического университета, а также 12-шаговых групп поддержки (АН – анонимные наркоманы, АС – анонимные сексоголики, Нар-Анон – родственники и друзья наркоманов, CODA – анонимные созависимые) на протяжении 2024 года. Респонденты были продиагностированы с помощью батареи методик:

- Авторская анкета-опросник «Специфика проявления созависимого поведения» И. В. Абакумовой и А. П. Игнатенко. Представляет собой краткий диагностический инструмент для выявления и характеристик зависимого поведения. Она включает в себя 18 вопросов, направленных на сбор социально-демографических данных о респонденте, и диагностики по аспектам, связанным с различными проявлениями созависимости.

- методика «Шкала созависимости» L. Fisher, L. Spann и D. Crawford, адаптация Москаленко (2006);
- тест «Профиль созависимости» Артемцевой (2017);
- тест «Диагностика типа коммуникативной установки» Бойко (2008).
- тест «Диагностика помех для эмоциональных контактов» Бойко (2008).

Для статистической обработки данных использовалось программное обеспечение SPSS 27 и такие методы, как сравнение средних значений, одновыборочный t -критерий Стьюдента, критерий χ^2 Пирсона.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие 223 респондента:

- Экспериментальная группа – 147 респондентов, находящихся в проблеме созависимого поведения в возрасте от 17 до 68 лет: 45 мужчин и 102 женщины. Средняя продолжительность нахождения в условиях созависимости – 11 лет. Из всех участников группы 12-шаговую программу проходят 69 респондентов.

- Контрольная группа – 76 респондентов, не находящихся в проблеме созависимого поведения в возрасте от 17 до 54 лет: 9 мужчин и 67 женщин. В контрольную группу вошли студенты бакалавриата 1 курса, обучающиеся по направлению общая психология ДГТУ.

Анализ полученных данных показал, что уровень негативных проявлений, в том числе подавленной агрессии, в экспериментальной группе выше, чем показатели по тем же шкалам в контрольной группе. Также можно отметить, что обе группы продемонстрировали общий показатель выше среднего по методике «Диагностика типа коммуникативной установки». Результаты сравнительного анализа агрессивных проявлений обеих групп представлены в Таблице 1.

Показатели по методике «Диагностика помех в установлении эмоциональных контактов» показывают, что набранные баллы в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, что говорит о большем количестве эмоциональных проблем в установлении контактов с другими, а также общем негативном эмоциональном фоне в исследуемой группе. Результаты сравнительного анализа обеих групп, связанного с негативными проявлениями эмоций в установлении контактов с другими, представлены в Таблице 2.

Таблица 1*Средние значения агрессии в изучаемых группах*

Показатель	Экспериментальная группа М ± SD	Контрольная группа М ± SD
Завуалированная жестокость	10,53 ± 5,05	9,31 ± 4,55
Открытая жестокость	20,88 ± 12,79	19,49 ± 12,10
Обоснованный негативизм в суждениях о людях	2,33 ± 1,50	1,81 ± 2,16
Брюзжание	3,67 ± 1,50	3,63 ± 2,82
Негативный личный опыт общения с окружающими	9,29 ± 6,08	8,28 ± 8,95
Общий балл	45,71 ± 12,76	44,52 ± 11,34

Таблица 2*Средние значения проявления негативных эмоций в изучаемых группах*

Показатель	Экспериментальная группа М ± SD	Контрольная группа М ± SD
Неумение управлять эмоциями, дозировать их	2,69 ± 1,15	2,23 ± 1,24
Неадекватное проявление эмоций	2,59 ± 1,02	1,13 ± 2,57
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	2,72 ± 1,36	1,85 ± 1,35
Доминирование негативных эмоций	2,40 ± 1,44	1,79 ± 1,35
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	2,28 ± 1,24	1,93 ± 1,30
Общий балл	12,68 ± 3,58	10,31 ± 3,53

Также было установлено, что существует положительная связь между созависимостью и открытой жестокостью в отношении к людям $r = 0,180^*$, $p \leq 0,05$, обоснованным негативизмом в суждениях о людях $r = 0,169^*$, $p \leq 0,05$, негативным личным опытом общения с окружающими $r = 0,185^*$, $p \leq 0,05$ и выраженной негативной коммуникативной установкой $r = 0,168^*$, $p \leq 0,05$. Результаты анализа корреляционных связей показателей представлены в Таблице 3.

Таблица 3*Значимая корреляция между созависимостью и агрессией в экспериментальной группе*

Показатель	Корреляция (r)
Открытая жестокость в отношении к людям	0,180*
Обоснованный негативизм в суждениях о людях	0,169*
Негативный личный опыт общения с окружающими	0,185*
Общий балл	0,168*

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05.

Кроме того, было установлено, что существует положительная связь между созависимостью и негибкостью, неразвитостью, невыразительностью эмоций $r = 0,246^{**}$, $p \leq 0,01$, доминированием негативных эмоций $r = 0,303^{**}$, $p \leq 0,01$, нежеланием сближаться с людьми на эмоциональной основе $r = 0,205^*$, $p \leq 0,05$ и общими эмоциональными проблемами в повседневном общении $r = 0,286^{**}$, $p \leq 0,01$. Результаты анализа корреляционных связей показателей представлены в Таблице 4.

В результате проведенного исследования установлено, что проявления созависимости сильно обусловлены факторами, способствующими подавлению агрессии в коммуникации с другими. К данным факторам относятся: открытая жестокость в отношении к людям; обоснованный негативизм в суждениях о людях; негативный личный опыт общения с окружающими; выраженная негативная коммуникативная установка; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; доминирование негативных эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе; общими эмоциональными проблемами в повседневном общении. Полученные данные подтверждают, что подавление агрессии является значимым компонентом в развитии созависимости и оказывает существенное влияние на механизмы коммуникативных барьеров и деструктивных коммуникативных установок.

Таблица 4

Значимая корреляция между созависимостью и проявлением негативных эмоций в экспериментальной группе

Показатель	Корреляция (<i>r</i>)
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	0,246**
Доминирование негативных эмоций	0,303**
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	0,205*
Общий балл	0,286**

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

Обсуждение результатов

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что у лиц с актуализированной созависимостью агрессивные эмоции в коммуникации с другими не находят открытого проявления, а напротив, вызывают эмоциональную отстраненность в процессе межличностной коммуникации. При этом данные механизмы подавления агрессии становятся существенной причиной развития деструктивных коммуникативных установок во взаимодействии с другими людьми и эмоциональных и коммуникативных барьеров, что проявляется в чрезмерной эмоциональной заторможенности, неуверенности в проявлении своих чувств. Эти результаты согласуются с данными Ярышенко (2019), указывающего, что эмоционально-зависимые люди склонны к подавлению агрессивных эмоций, что проявляется в чувстве вины, обидчивости и внутренней раздражительности. Но в данном исследовании впервые детализированы связи между созависимостью и открытой жестокостью в отношении людей, обоснованной негативизмом в суждениях о людях и негативным личным опытом общения с окружающими.

Отмечено, что существует связь между созависимостью и подавленной агрессией в коммуникации с другими, зачастую выражающейся в проявлении открытой жестокости в отношении к людям, что говорит о том, что созависимым свойственно делать резкие и категоричные выводы по поводу окружающих. Этот результат, вероятно, отражает контрзависимую установку – стремление к эмоциональной автономии, что выражается в протесте к потребности в близких связях, в отказе от построения близких отношений. Контрзависимая установка была описана Короленко (2010). Однако, в отличие от предыдущих работ данные этого исследования указывают на неё, как на компенсаторный механизм в связи с накоплением агрессии. Сюда же можно отнести присущий созависимым негативный личный опыт общения с окружающими, что может говорить о том, что созависимым не везло в жизни на ближайший круг общения. Также на это указывает особенность созависимых в нежелании сближаться с людьми на эмоциональной основе. В том числе связь между созависимостью и подавленной агрессией в коммуникации с другими может выражаться в проявлении обоснованного негативизма в суждениях о людях, что может быть обусловлено объективно негативным опытом общения с зависимым человеком. Это согласовывается с исследованиями Rumman (2020). Таким образом, при созависимости агрессия переходит в латентные формы проявления, влияя на процесс межличностного общения.

Полученные данные также подтверждают наличие у созависимых лиц выраженных эмоциональных дефицитов – негибкости, невыразительности и неразвитости эмоциональной сферы. Данные проявления мешают адекватному выражению чувств и усиливают коммуникативные барьеры, способствуя поддержанию хронического внутреннего напряжения, что может быть признаком алекситимии на что указывает Артемцева (2022) и результаты исследований Sullivan (2018). Они отмечают доминирование негативных эмоций и эмоциональную неудовлетворенность как устойчивые признаки созависимого поведения.

Таким образом, результаты данного исследования расширяют понимание феномена созависимости, подтверждая результаты предыдущих исследований, но впервые выявляя роль подавленной агрессии в качестве посредника между проявлениями созависимости и деструктивными коммуникативными установками. Практическое значение результата заключается в необходимости целенаправленной психокоррекционной работы, направленной на восстановление контакта человека с его агрессивными эмоциями. Отрицание нормальных агрессивных чувств, характерное для созависимых, формирует коммуникативные установки, поддерживающие зависимое поведение. Осознание своей агрессии и обучение ее вербализации представляют собой необходимые условия для трансформации созависимого паттерна (Ениколопов и др., 2025). Расширение данных ресурсов личности может обеспечить снижение коммуникативных барьеров, а также способствовать разнообразию коммуникативных установок. Следовательно, коррекционная стратегия, ориентированная на интеграцию агрессивных импульсов в структуру личности, может рассматриваться как одна из центральных мишеней работы для психологов, работающих с созависимыми проявлениями.

Заключение. Проведённое исследование позволило изучить особенности подавленной агрессии и её влияние на коммуникативные установки и барьеры у лиц, находящихся в условиях созависимости. Выявлено, что созависимость является значимым фактором, способствующим подавлению агрессии и тем самым определяющим

характер межличностного взаимодействия с другими людьми. Для респондентов с актуализированной созависимостью характерна эмоциональная отстранённость в коммуникации, трудности в выражении чувств и склонность к избеганию открытой конфронтации. Подавление агрессивных эмоций выступает ключевым механизмом формирования коммуникативных барьеров, что выражается в эмоциональной заторможенности, неуверенности в проявлении чувств, снижении спонтанности и появлении деструктивных коммуникативных установок.

Обнаружено, что у созависимых нередко наблюдаются контрзависимые межличностные установки, выражающиеся в стремлении к эмоциональной автономии и отказе от близких отношений, а также негативизм и критичность в отношении к окружающим. Эти проявления могут быть следствием неудачного опыта межличностного взаимодействия и внутреннего конфликта между потребностью в близости и страхом зависимости. Полученные результаты подтверждают наличие у созависимых лиц эмоциональных дефицитов, связанных с негибкостью и неразвитостью эмоциональной сферы. Эти особенности усиливают коммуникативные барьеры, препятствуют спонтанному выражению чувств и поддерживают внутреннее эмоциональное напряжение, что может рассматриваться как проявление алекситимии.

При этом в данном исследовании присутствуют и некоторые ограничения в виде дисбаланса по гендерному выбору: в экспериментальной группе доля женщин составила 70 % (45 мужчин и 102 женщины), в контрольной – 88 % (9 мужчин и 67 женщин). Это отражает типичную специфику созависимого поведения, что созависимое поведение чаще встречается у женщин. Данный аспект может ограничивать применимость результатов на мужскую аудиторию, где механизмы созависимости менее выражены из-за культурных и биологических факторов. Перспективным направлением данного исследования является расширение выборки и углубленный анализ закономерностей созависимого поведения у мужчин для определения внешней валидности результатов.

Практическая значимость исследования состоит в выявлении необходимости психокоррекционной работы, направленной на восстановление контакта человека с его агрессивными чувствами и развитие навыков их конструктивного выражения. Осознание и вербализация агрессивных эмоций рассматриваются как важные условия для трансформации созависимого паттерна. Коррекционные программы, ориентированные на интеграцию агрессивных импульсов в структуру личности, могут способствовать снижению коммуникативных барьеров и формированию более адаптивных коммуникативных установок. Перспективным направлением последующих исследований представляется разработка методических и психотерапевтических рекомендаций для специалистов, работающих с людьми, находящимися в созависимости, в рамках реабилитационных программ, что позволит повысить эффективность психологической помощи данным людям и повысить их уровень социального функционирования.

Список литературы

- Артемцева, Н. (2022). *Феномен созависимости. Общее, типологическое, индивидуальное*. Litres.
- Бойко, В. В. (2008). *Психоэнергетика*. Питер.
- Галкина, Т. В., и Артемцева, Н. Г. (2018). Особенности представлений о некоторых компонентах психологического здоровья у созависимой и несозависимой личности. В М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев и А. В. Юревич (Ред.) *Духовно-нравственные проблемы современной личности* (С. 377–403). Институт психологии РАН.
- Ениколопов, С. Н., Медведева, Т. И., Воронцова, О. Ю., и Бойко, О. М. (2025). Идентичность в клинической психологии (обзор концепций и методов исследования). *Психиатрия*, 23(3), 82–96. <https://doi.org/10.30629/2618-6667-2025-23-3-82-96>
- Жумаев, Н. З. (2020). Подростковая агрессивность. *Вестник интегративной психологии*, 18, 78–81.
- Ильина, С. В. (2000). *Эмоциональный опыт насилия и пограничная личностная организация при расстройствах личности* [Кандидатская диссертация]. МГУ.
- Исаева, А. С., и Скупейко, А. А. (2021). Психологические особенности созависимых личностей. В *Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. Материалы международной студенческой научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.В. Занкова* (С. 332–336). Тверской государственный университет.
- Козлова, Е. В. (2024). Специфика социально-психологического сопровождения лиц с аддиктивным поведением. В *Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (С. 105–108). МГППУ.
- Короленко, Ц. П., и Дмитриева, Н. В. (2010). *Личностные расстройства*. Питер.
- Короленко, Ц. П., и Климова, И. Ю. (2017). Агрессия в структуре психодинамической терапии аддиктивно-созависимых отношений. В *Агрессия: индивидуальная, групповая, межличностная. Патология, диагностика, терапия. Сборник материалов Конгресса специалистов помогающих профессий с международным участием* (С. 37–39). Новосибирский государственный технический университет.
- Ковальчук, М., и Тарханова, И. (2010). *Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация*. Litres.
- Колпакова, Е. В. (2021). *Особенности психоэмоционального состояния женщин в семьях с зависимым поведением у близких* [Магистерская диссертация]. Томский государственный университет.
- Малкина-Пых, И. (2009). *Психология поведения жертвы*. Litres.

- Меринов, А. В., и Сомкина, О. Ю. (2013). Аутоагрессивная, личностно-психологическая характеристики жён мужчин, больных алкоголизмом, имевших в анамнезе суицидальную активность. *Суицидология*, 4(4 (13)), 27–31.
- Москаленко, В. (2017). *Возвращение к жизни. Как спасти семью: конфликты, ссоры, алкоголизм, наркомания*. Litres.
- Москаленко, В. Д. (2006). *Зависимость: семейная болезнь*. Пер Сэ.
- Перлз, Ф. С. (2000). *Эго, голод и агрессия*. Смысл.
- Петрова, Е. Г., и Новиков, О. А. (2019). Теоретические аспекты изучения агрессивного и аутоагрессивного поведения у девиантных подростков. В О. А. Холина (Ред.) *Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения. Материалы II-й Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»* (С. 268–278). Ростовский государственный экономический университет «РИНХ».
- Рождественская, Н. (2017). *Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков. Учебное пособие*. Litres.
- Сунцова, Я. С., и Фаизова, В. А. (2018). Особенности эмоциональной сферы женщин с разным уровнем созависимости в поведении. *Евразийское Научное Объединение*, 12–5(46), 323–326.
- Хорни, К. (2019). *Невроз и личностный рост: борьба за самореализацию*. Питер.
- Шустов, Д. (2004). *Аутоагрессия, суицид и алкоголизм*. Когито-центр.
- Dear, G. E., Roberts, C. M., & Lange, L. (2005). Defining codependency: A thematic analysis of published definitions. *Advances in psychology research*, 34, 189–205.
- Morgan Jr, J. P. (1991). What is codependency? *Journal of clinical psychology*, 47(5), 720–729. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199109\)47:5<720::aid-jclp2270470515>3.0.co;2-5](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199109)47:5<720::aid-jclp2270470515>3.0.co;2-5)
- Rumman, G. (2020). *Relationship obsessive compulsive disorder: intellectualization in codependent relationships as an unconscious defense against intimacy* [Masters Dissertation]. Pacifica Graduate Institute.
- Sullivan, K. (2018). The structure of codependency and its relationship to narcissism. *Journal of Heart Centered Therapies*, 21(1), 53–69.
- Whitfield, C. L. (1991). *Co-Dependence: Healing the Human Condition: The New Paradigm for Helping Professionals and People in Recovery*. Health Communications.

References

- Artemtseva, N. (2022). *The phenomenon of codependency. General, typological, individual*. Litres. (In Russ.)
- Boyko, V. V. (2008). *Psychoenergetics*. Piter. (In Russ.)
- Dear, G. E., Roberts, C. M., & Lange, L. (2005). Defining codependency: A thematic analysis of published definitions. *Advances in psychology research*, 34, 189–205.
- Enikolopov, S. N., Medvedeva, T. I., Vorontsova, O. Yu., & Boyko, O. M. (2025). Identity in Clinical Psychology (review of concepts and research methods). *Psychiatry*, 23(3), 82–96. (In Russ.) <https://doi.org/10.30629/2618-6667-2025-23-3-82-96>
- Galkina, T. V., & Artemtseva, N. G. (2018). Features of ideas about some components of psychological health in codependent and non-codependent individuals. In M. I. Volovikova, A. L. Zhuravlev & A. V. Yurevich (Eds.) *Spiritual and moral problems of modern personality* (pp. 377–403). Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
- Horney, K. (2019). *Neurosis and personal growth: the struggle for self-realization*. Piter. (In Russ.)
- Ил'ина, С. В. (2000). *Emotional experience of violence and borderline personal organization in personality disorders* [candidate thesis]. MSU. (In Russ.)
- Isaeva, A. S., & Skupeyko, A. A. (2021). Psychological features of codependent individuals. In *psychology, education: current and priority research areas. Proceedings of the international student scientific and practical conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of L. V. Zankov* (pp. 332–336). Tver State University. (In Russ.)
- Kozlova, E. V. (2024). Specifics of social and psychological support for people with addictive behavior. In *Psychological assistance to socially vulnerable people using remote technologies (online counseling and distance learning): Proceedings of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation* (pp. 105–108). MSUPE. (In Russ.)
- Korolenko, Ts. P., & Dmitrieva, N. V. (2010). *Personality disorders*. Piter. (In Russ.)
- Korolenko, Ts. P., & Klimova, I. Yu. (2017). Aggression in the structure of psychodynamic therapy of addictive-codependent relationships. In *Aggression: individual, group, or interpersonal work. Pathology, diagnosis, and therapy. Proceedings of the Congress of Specialists in Helping Professions with international participation* (pp. 37–39). Novosibirsk State Technical University. (In Russ.)
- Kovalchuk, M., & Tarkhanova, I. (2010). *Deviant behavior: prevention, correction, and rehabilitation*. Litres. (In Russ.)
- Kolpakova, E. V. (2021). *Features of the psychoemotional state of women in families with dependent behavior in close ones* [Master's thesis]. Tomsk State University. (In Russ.)
- Malkina-Pykh, I. (2009). *Psychology of victim behavior*. Litres. (In Russ.)
- Merinov, A. V., and Somkina, O. Yu. (2013). Autoaggressive, personal and psychological characteristics of wives of men with alcoholism who had a history of suicidal activity. *Suicidology*, 4(4 (13)), 27–31. (In Russ.)
- Moskalenko, V. (2017). *Coming back to life. How to save your family: conflicts, quarrels, alcoholism, drug addiction*. Litres. (In Russ.)

- Moskalenko, V. D. (2006). *Addiction: a family illness*. Per Se. (In Russ.)
- Morgan Jr, J. P. (1991). What is codependency? *Journal of clinical psychology*, 47(5), 720–729. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199109\)47:5<720::aid-jclp2270470515>3.0.co;2-5](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199109)47:5<720::aid-jclp2270470515>3.0.co;2-5)
- Perls, F. S. (2000). *Ego, hunger and aggression*. Meaning. (In Russ.)
- Petrova, E. G., & Novikov, O. A. (2019). Theoretical aspects of the study of aggressive and autoaggressive behavior in deviant adolescents. In O. A. Kholina (Ed.) *Actual problems of prevention of addictive behavior: Proceedings of the II-th Regional Scientific and Practical Conference of the A. P. Chekhov Taganrog Institute of the Rostov State University of Economics (RSUE)* (pp. 268–278). Rostov State University of Economics “RSUE”. (In Russ.)
- Rozhdestvenskaya, N. (2017). *Deviant behavior and the basics of its prevention in adolescents. Training manual*. Litres. (In Russ.)
- Rumman, G. (2020). *Relationship obsessive compulsive disorder: intellectualization in codependent relationships as an unconscious defense against intimacy* [Masters Dissertation]. Pacifica Graduate Institute.
- Suntsova, Ya. S., and Faizova, V. A. (2018). Features of the emotional sphere of women with different levels of codependency in behavior. *Eurasian Scientific Association*, 12–5(46), 323–326. (In Russ.)
- Shustov, D. (2004). *Auto aggression, suicide, and alcoholism*. Cogito center. (In Russ.)
- Sullivan, K. (2018). The structure of codependency and its relationship to narcissism. *Journal of Heart Centered Therapies*, 21(1), 53–69.
- Whitfield, C. L. (1991). *Co-Dependence: Healing the Human Condition: The New Paradigm for Helping Professionals and People in Recovery*. Health Communications.
- Zhumaev, N. Z. (2020). Adolescent aggressiveness. *Bulletin of Integrative Psychology*, 18, 78–81. (In Russ.)

Об авторе:

Александр Петрович Игнатенко, магистрант, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-1000), Aliaksandrignatenko@gmail.com

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Alexander Petrovich Ignatenko, Master's student, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-1000), Aliaksandrignatenko@gmail.com

Conflict of Interest Statement: the author declares no conflict of interest.

The author has read and approved the final version of manuscript.

Поступила в редакцию / Received 03.10.2025

Поступила после рецензирования / Reviewed 21.11.2025

Принята к публикации / Accepted 16.01.2026

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY



УДК 159.923

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-32-44>



JNZQBS

Иррациональные и базисные убеждения студентов: проблема взаимосвязи и взаимовлияния

Владимир Г. Маралов¹  , Вячеслав А. Ситаров² ,
Лариса В. Романюк² , Анастасия А. Малькова¹ 

¹ Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Российская Федерация

² Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация

 vgmaralov@yandex.ru

Аннотация

Введение. Актуальность проблемы обусловлена значимостью изучения личностных характеристик, в которых находят выражение глубинные часто неосознаваемые установки человека на окружающий мир и свое место в этом мире. К таким установкам относятся базисные и иррациональные убеждения.

Цель. Выявление взаимосвязи и взаимного влияния друг на друга базисных и иррациональных убеждений у студентов.

Материалы и методы. В качестве диагностического инструментария использовались опросник (перечень) А. Бека и А. Фримена на выявление иррациональных убеждений и опросник Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой на выявление базисных убеждений. Обработка результатов проводилась с применением корреляционного анализа (использовался дихотомический коэффициент корреляции Пирсона) и регрессионного анализа (вариант бинарной логистической регрессии).

Результаты исследования. Всего в исследовании приняло участие 206 студентов и магистрантов Московского городского педагогического университета и Череповецкого государственного университета в возрасте от 17 до 50 лет, средний возраст 23,67 (SD = 7,48), мужчин 93 (45,15 %). На основе корреляционного и регрессионного анализа было установлено, что иррациональное убеждение избегающего типа отрицательно взаимодействует с такими базисными убеждениями, как справедливость окружающего мира, ценность «Я», удача и контроль, иррациональное убеждение обсессивно-компульсивного типа положительно связано с убеждением в доброжелательности мира, а иррациональное убеждение параноидного типа отрицательно взаимодействует с базисными убеждениями в доброжелательности и в справедливости мира.

Обсуждение результатов. В ходе обсуждения делается вывод, что иррациональные убеждения, за некоторым исключением, чаще отрицательно коррелируют друг с другом, а базисные убеждения – положительно. Только три типа иррациональных убеждений из девяти оказались реально связаны с базисными убеждениями и могут выступать их предикторами, как и базисные убеждения – выступать предикторами иррациональных убеждений, это иррациональные убеждения избегающего типа, параноидного типа (отрицательная взаимосвязь и взаимовлияние) и обсессивно-компульсивного типа (положительная взаимосвязь и взаимовлияние). Полученные результаты могут быть использованы в работе со студентами по коррекции ярко выраженных иррациональных и слабо выраженных базисных убеждений.

Ключевые слова: иррациональные убеждения, базисные убеждения, доброжелательность мира, справедливость мира, ценность «Я», удача, контроль, студенты

Для цитирования. Маралов, В. Г., Ситаров, В. А., Романюк, Л. В., и Малькова, А. А. (2026). Иррациональные и базисные убеждения студентов: проблема взаимосвязи и взаимовлияния. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 9(1), 32–44. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-32-44>

Irrational and Basic Beliefs of Students: The Problem of Interrelation and Mutual InfluenceVladimir G. Maralov¹  , Vyacheslav A. Sitarov² , Larisa V. Romanyuk² , Anastasia A. Malkova¹ ¹Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation²Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation vgmaralov@yandex.ru**Abstract**

Introduction. The relevance of the problem is due to the importance of studying personal characteristics, which express deep, often unconscious attitudes of a person to the world around them and their place in this world. These attitudes include basic and irrational beliefs.

Objective. Identification of the interrelation and mutual influence of the basic and irrational beliefs on each other.

Materials and Methods. As diagnostic tools, we used the questionnaire (list) of A. Beck and A. Freeman to identify irrational beliefs and the questionnaire of R. Yanoff-Bulman adapted by M. A. Padun and A. V. Kotelnikova to identify basic beliefs. The results were processed using correlation analysis (Pearson's dichotomous correlation coefficient was used) and regression analysis (a variant of binary logistic regression).

Results. A total of 206 students and undergraduates from Moscow City Pedagogical University and Cherepovets State University aged 17 to 50 years, mean age 23.67 (SD = 7.48), 93 men (45.15%) participated in the study. Based on correlation and regression analysis, it was found that the irrational belief of the avoidant type negatively interacts with such basic beliefs as the justice of the surrounding world, the value of the «I», luck and control, the irrational belief of the obsessive-compulsive type is positively associated with the belief in the benevolence of the world, and the irrational belief of the paranoid type negatively interacts with the basic beliefs in the and in the justice of the world.

Discussion. During the discussion, it is concluded that irrational beliefs, with some exceptions, are more likely to negatively correlate with each other and basic beliefs are more likely to positively correlate with each other. Only three types of irrational beliefs out of nine were actually associated with basic beliefs and can act as their predictors, just as basic beliefs can act as predictors of irrational beliefs: these are irrational beliefs of the avoidant type, paranoid type (negative relationship and mutual influence), and obsessive – compulsive type (positive relationship and mutual influence). The results obtained can be used in the correction of pronounced irrational and weakly expressed basic beliefs with students.

Keywords: irrational beliefs, basic beliefs, benevolence of the world, justice of the world, value of "I", luck, control, students

For Citation. Maralov, V. G., Sitarov, V. A., Romanyuk, L. V., & Malkova, A. A. (2026). Irrational and basic beliefs of students: the problem of interrelation and mutual influence. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 9(1), 32–44. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-32-44>

Введение

Проблема иррациональных и базисных убеждений личности постоянно находится в поле зрения современной психологии. Интерес этот не случаен, он обусловлен тем, что иррациональные и базисные убеждения отражают глубинные установки личности, часто неосознаваемые, которые определяют его поведение и поступки. Установлено, что базисные убеждения в их выраженном виде оказывают позитивное влияние на психологическое благополучие (Лифшиц, 2019), а иррациональные убеждения – отрицательное (Chan, & Sun, 2021).

Иррациональные убеждения впервые в наиболее обоснованном виде были представлены в когнитивной психотерапии А. Бека (Beck, 1976) и в рациональной эмоционально-поведенческой психотерапии А. Эллиса (Ellis, 1994). Основная идея этих подходов состоит в том, что эмоциональная реакция человека на тот или иной стимул и соответствующие возникающие при этом адаптивные или неадаптивные мысли будут зависеть от рациональных или иррациональных установок (убеждений), сформировавшихся в ходе его жизненного опыта. Рациональные убеждения основываются на позитивном взгляде человека на мир и на здравом смысле, а иррациональные убеждения, наоборот, базируются на ложных суждениях, единичных обобщениях, при этом носят ярко выраженную негативную эмоциональную окраску. Пример рационального убеждения: «Я могу ошибиться. Если я ошибусь, ничего страшного в этом нет. В будущем я постараюсь не допускать подобной ошибки». Пример иррационального убеждения: «Если я ошибусь, это будет катастрофа. Я не должен ошибаться. Нужно все делать идеально».

А. Эллис выделил четыре типа иррациональных убеждений (установок): катастрофические установки; установки обязательного долженствования; установки обязательной реализации своих потребностей; глобальные оценочные установки, А. Бек – девять типов иррациональных убеждений, а именно убеждения: 1) избегающего типа; 2) зависимого типа; 3) пассивно-агрессивного типа; 4) обсессивно-компульсивного типа; 5) антисоциального типа; 6) нарциссического типа; 7) гистрионные убеждения; 8) убеждения шизоидного типа; 9) убеждения параноидного типа. Чаще всего иррациональные убеждения связываются с различного рода расстройствами личности, тревогой, депрессиями, патологиями (см., например, Buschmann et al., 2018; Petrides et al, 2017). Однако

немало и исследований, в которых отмечается, что иррациональные убеждения характерны для людей, не страдающих какими-либо нарушениями (Sakakibara, 2016).

Базисные убеждения – это устойчивые убеждения человека о самом себе и об окружающем мире. Впервые базисные убеждения были выделены С. Эпштейном (см.: Падун, Котельникова, 2012). Суть его концепции состоит в признании существенной роли неосознаваемых явлений в переживаниях человека и в детерминации деятельности, а также его поведения четырьмя видами базовых потребностей: потребностью в максимизации удовольствия и минимизировании боли; потребностью в обретении связной и стабильной концепции окружающего мира; потребностью в обретении привязанности; потребностью в повышении чувства самоуважения. В соответствии с основными потребностями человека С. Эпштейн выделяет четыре базисных убеждения: 1) убеждение о доброжелательности окружающего мира; 2) убеждение о справедливости окружающего мира; 3) убеждение в том, что окружающим людям можно доверять; 4) убеждение в собственной значимости.

В то же время концепция базисных убеждений в современной психологии получила распространение не благодаря работам С. Эпштейна, а благодаря исследованиям Р. Янофф-Бульман (Janoff-Bulman, 1989), которая в качестве базисных убеждений выделяет: убеждение в доброжелательности мира (мир добр, люди достойны доверия), убеждение в справедливости мира (убеждение в осмысленности, справедливости происходящего в мире), убеждение в ценности «Я» (мнение о себе как о достойном человеке). Ею был также разработан специальный опросник диагностики базисных убеждений, который получил широкое распространение в мире. Последователями концепции Р. Янофф-Бульман при переводе и адаптации ее опросника на диагностику базисных убеждений были выделены еще два убеждения: убеждение к удаче (убеждение индивида в том, что он везучий человек) и убеждение в контроле (способность контролировать происходящие события своей жизни) (Падун, Котельникова, 2012). Доказано, что базисные убеждения отрицательно коррелируют со стрессами, травмой, негативными жизненными обстоятельствами (Мальцева, Найман, & Левицкая, 2022) и положительно с надеждой людей на свою способность достигать жизненных целей и результатов (Krafft, 2025).

И иррациональные, и базисные убеждения активно изучаются у студентов. В частности, в исследовании, проведенном А. Р. Юсефи с соавт. на контингенте студентов медицинского вуза в Иране (Yusefi et al., 2024), была выявлена отрицательная связь иррациональных убеждений с качеством жизни ($r = -0,543, p \leq 0,001$). В отечественной психологии в исследовании, осуществленном В. В. Жура, П. П. Ягуповым (Жура, Ягупов, 2024) также на контингенте студентов медицинского вуза, делается вывод о том, что наличие иррациональных убеждений связано с низким уровнем профессиональной мотивации либо с неправильной (неадекватной) мотивацией.

Ряд исследований посвящен изучению взаимосвязи эмоциональной сферы с иррациональными убеждениями. В частности, С. Э. Калхейн, П. Дж. Уотсон (Culhane, Watson, 2003) установили, что алекситимия (неспособность к описанию своих эмоций и распознаванию чужих) и иррациональные убеждения коррелируют друг с другом и выступают предикторами эмоциональных расстройств личности. А. А. Кацера (Кацера, 2021) изучала особенности иррациональных убеждений и стрессоустойчивости студентов от первого до четвертого курса. В результате была выявлена отрицательная связь между стрессоустойчивостью и иррациональными установками. Э. Стивенсон с соавт. (Stephenson et al., 2018) акцентировали внимание на таких параметрах личности, как самосострадание, самооценка и иррациональные убеждения. В итоге было установлено, что самосострадание отрицательно коррелирует с иррациональностью, способствует улучшению психического здоровья, дает возможность объяснить наличие обратной связи между самооценкой и иррациональными убеждениями. Иррациональные убеждения играют отрицательную роль даже в процессе романтических отношений, способствуют повышению уровня агрессии партнеров по взаимодействию (Sahan, Çuhadaroglu, 2022).

Не меньший интерес у ученых вызывают и базисные убеждения студентов. Например, П. Ю. Юсуповым и А. С. Межиной (Юсупов, Межина, 2025) было доказано, что базисные убеждения в доброжелательности мира, в справедливости мира и в ценности «Я» оказывают положительное влияние на снижение тревожности, способствуют академической и социальной адаптации студентов. Т. С. Пилишвили, А. Л. Данилова и А. И. Савушкина (Пилишвили, Данилова, Савушкина, 2024) изучали особенности базисных убеждений у российских и китайских студентов. В результате было установлено, что китайские студенты в большей степени убеждены в благосклонности окружающего мира, считают его более справедливым, а себя более удачливыми, по сравнению с российскими студентами, но у них в меньшей степени выражено убеждение в ценности «Я». В. С. Шаповалова (Шаповалова, 2015) исследовала взаимосвязь базисных убеждений со студенческими страхами. В итоге выявлены различия в их проявлениях у студентов первого и шестого курсов. В группе первокурсников наиболее заметна в плане сдерживания страхов роль убеждения в справедливости окружающего мира и убеждение в контроле, а для студентов выпускного курса – базисное убеждение в доброжелательности мира и убеждение в удаче. В работе И. А. Филенко с соавт. (Филенко и др., 2023) базисные убеждения рассматриваются как предикторы психологического здоровья студентов. Т. И. Куликова (Куликова, 2024) изучала связь базисных убеждений с перфекционизмом студентов. В результате было установлено, что для перфекционистов характерно снижение убеждения в ценности «Я», своей удачливости при доминировании убеждения в несправедливости мира.

Наряду с работами, в которых исследуется отдельное влияние иррациональных и базисных убеждений на те или иные проявления личности студентов, имеется незначительное число исследований, в которых изучается их совместное влияние на определенные личностные характеристики. В частности, П. А. Боленом с соавт. (Boelen et al., 2004), изучавшими особенности переживания горя студентами, было установлено, что тяжелая утрата способствуют снижению уровня базисных убеждений и повышению уровня убеждений иррациональных. В. И. Топровер (Топровер, 2024) изучал совместное влияние базисных и иррациональных убеждений на когнитивные ошибки. В результате, как и следовало ожидать, их влияние на когнитивные ошибки носит разноплановый характер: базисные убеждения способствуют снижению индекса когнитивных ошибок, а иррациональные убеждения – повышению.

Таким образом, современные исследования базисных и иррациональных убеждений свидетельствуют о их значительной роли в проявлениях личности. В то же время взаимосвязь самих базисных убеждений с иррациональными убеждениями оказалась не исследованной. На основе анализа литературы можно поставить ряд исследовательских вопросов: «Существует ли взаимосвязь убеждений друг с другом в рамках отдельных групп базисных и иррациональных убеждений?»; «Существует ли связь между базисными и иррациональными убеждениями, то есть связь между группами?»; «Оказывают ли влияние базисные убеждения на иррациональные убеждения и иррациональные убеждения на базисные убеждения?».

Необходимость ответа на эти вопросы и определила *цель* настоящего исследования – выявить психологические особенности взаимосвязи и взаимного влияния базисных и иррациональных убеждений друг на друга.

В качестве *гипотезы* выступило предположение о наличии обратной зависимости этих психологических феноменов.

Материалы и методы

В качестве диагностического инструментария выступили: 1) опросник (перечень) иррациональных убеждений А. Бека и А. Фримена; 2) опросник на выявление базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой

Опросник (перечень) иррациональных убеждений А. Бека, А. Фримена (Бек, Фримен, 2019). Перечень включает 126 утверждений, которые распределены в 9 групп по 14 утверждений в каждой группе: 1) убеждения избегающего типа; 2) убеждения зависимого типа; 3) убеждения пассивно-агрессивного типа; 4) убеждения обсессивно-компульсивного типа; 5) убеждения антисоциального типа; 6) убеждения нарциссического типа; 7) гистрионные убеждения; 8) убеждения шизоидного типа; 9) убеждения параноидного типа. Студенты должны были, прочитав утверждения опросника, выбрать только те суждения, которые с большой степенью вероятности описывают их личностные особенности. Если ни одно из суждений не подходило, то выбор можно было не осуществлять вообще. Далее выбранные суждения необходимо было ранжировать, указывая при этом номер группы (от I до IX) и номер суждения в группе, например, I–12. В итоге отбирались только наиболее значимые убеждения, которые студентами ставились на 1–3 места.

Опросник базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой (Падун, Котельникова, 2012). Состоит из 37 вопросов, ответы на которые дают возможность выявить уровень выраженности таких базисных убеждений, как убеждения в доброжелательности мира, убеждения в справедливости мира, убеждения в ценности «Я», убеждения в удаче и убеждения в контроле. Студентам предлагалось выразить уровень своего согласия или несогласия с приводимыми утверждениями, которые оцениваются в 6-балльной шкале. «Сырые» баллы, полученные по каждому виду базисных убеждений, согласно рекомендациям авторов, переводились в универсальную 10-балльную шкалу (шкалу стенов).

Обработка результатов проводилась с использованием непараметрического критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера, критерия χ^2 Пирсона, методов корреляционного анализа с использованием дихотомического коэффициента корреляции и методов регрессионного анализа в варианте применения парной бинарной логистической регрессии.

Результаты исследования

В исследовании приняло участие 206 студентов и магистрантов Московского городского педагогического университета и Череповецкого государственного университета различных специальностей и направлений подготовки в возрасте от 17 до 50 лет, средний возраст – 23,67 (SD = 7,48), мужчин 93 (45,15 %). Разбивка по возрастам и полу: до 20 лет – 107 чел. или 51,94 % от общего числа, из них мужчин – 64 чел. или 59,8 % от числа испытуемых данного возраста; от 21 до 25 лет – 49 чел. или 23,79 % от общего числа, мужчин – 18 или 36,73 % от числа испытуемых данного возраста; от 26 до 30 лет – 18 чел. или 8,74% от общего числа, из них мужчин – 4 чел. или 22,22 % от числа испытуемых данного возраста; свыше 30 лет – 32 чел. или 15,53 %, мужчин – 7 или 21,88 % от числа испытуемых данного возраста.

Обследование проводилось в сентябре-ноябре 2025 года. Все участники заполняли специальные формы согласия на участие в исследовании. Студенты указывали свой пол, возраст, направление подготовки, свою фамилию кодировали шифром, который придумывали сами.

Обратимся к общей характеристике иррациональных типов студентов. Поскольку иррациональные убеждения измерялись в бинарной шкале, то результаты приведены в процентных долях выраженности того или иного типа. Результаты отражены в Таблице 1.

Таблица 1

Общая характеристика выборки испытуемых по выраженности иррациональных типов с учетом пола

Иррациональные типы	Данные в целом		Мужчины		Женщины		Статистическая значимость различий между мужчинами и женщинами (критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера)
	N	%	N	%	N	%	
I. Избегающий тип	57	27,67	25	26,88	32	28,32	$\phi^* = 0,22$, не значимо
II. Зависимый тип	64	31,06	26	27,97	38	33,63	$\phi^* = 0,87$, не значимо
III. Пассивно-агрессивный тип	86	41,75	36	38,71	50	44,25	$\phi^* = 0,80$, не значимо
IV. Обсессивно-компульсивный тип	114	55,34	53	56,99	61	53,98	$\phi^* = 0,43$, не значимо
V. Антисоциальный тип	43	20,87	17	18,28	26	23,01	$\phi^* = 0,83$, не значимо
VI. Нарциссический тип	28	13,59	13	13,98	15	13,27	$\phi^* = 0,14$, не значимо
VII. Гистрионный тип	77	37,38	31	33,33	46	40,71	$\phi^* = 1,1$, не значимо
VIII. Шизоидный тип	84	40,78	34	36,56	50	44,25	$\phi^* = 1,11$, не значимо
IX. Параноидный тип	35	16,99	15	16,13	20	17,7	$\phi^* = 0,22$, не значимо

Как видно из Таблицы 1, чаще всего встречается обсессивно-компульсивный тип иррациональных убеждений (55,34 % или 114 чел.), он характеризуется навязчивыми состояниями, повышенным перфекционизмом, догматизмом. Здесь доминируют суждения: «Я должен полагаться на себя, чтобы убедиться, что все сделано» (28,94 %); «Мне нужен порядок, система и правила, чтобы должным образом выполнить работу» (19,3 %) и «Я полностью ответствен за себя и за других» (16,67 %). Вторую и третью позиции занимают пассивно-агрессивный тип (41,75 % или 86 чел.) и шизоидный тип (40,78 % или 84 чел.). Пассивно-агрессивный тип характеризуется стремлением укреплять свою независимость через скрытую оппозицию людям, наделенным властью. Здесь доминируют суждения типа: «Я самодостаточен, но нуждаюсь в других людях, чтобы они помогли мне в достижении моих целей» (26,74 %); «Невыносимо находиться под контролем или во власти других» (18,6 %). Шизоидный тип характеризуется обособлением, отстраненностью от других людей. Здесь доминируют суждения: «Для меня важно быть свободным и независимым» (36,9 %) и «Я устанавливаю для себя собственные стандарты и ставлю перед собой свои цели» (21,42 %). Реже других встречаются параноидный тип (16,99 % или 35 чел.) и нарциссический тип (13,59 % или 28 чел.). Для параноидного типа характерны убеждения, связанные с тем, что другие люди что-то замышляют против них. Здесь доминирует убеждение: «Люди часто говорят оно, а думают другое» (28,57 %). За ним следуют: «Я должен всегда быть начеку» (17,14 %) и «Доверять людям не безопасно» (17,14 %). Нарциссический тип – это тип, ориентированный на создание высокого мнения о себе, их задача состоит в постоянном укреплении своего влияния. Наиболее типичным убеждением является: «Я имею все основания надеяться на большое будущее» (53,57 %).

Статистически значимых различий в выраженности типов иррациональных убеждений между мужчинами и женщинами обнаружено не было. Различия обнаружены в выборе конкретных суждений в контексте того или иного иррационального типа. Например, женщины пассивно-агрессивного типа гораздо чаще, чем мужчины выбирают такие суждения, как «Невыносимо находиться под контролем и во власти других» (женщины – 24 %, мужчины – 11,1 %), «Я знаю, что мне нужно и что для меня хорошо, окружающие не должны мне указывать, что делать» (женщины – 18 %, мужчины – 6 %). Мужчины обсессивно-компульсивного типа чаще, чем женщины, выбирают суждение: «Я должен полностью контролировать свои эмоции» (мужчины – 22,64 %, женщины – 1,6 %).

Аналогичным образом проанализируем уровни выраженности базисных убеждений. Поскольку результаты теста на выявление базисных убеждений, согласно авторским указаниям, были представлены в 10-балльной шкале (шкале стенов), то за высокие уровни выраженности принимались значения от 7 до 10 баллов, за средние – от 5 до 6 баллов, за низкие – 4 балла и ниже. Результаты отражены в Таблице 2.

Анализ данных, приведенных в табл. 2, показал, что наиболее выраженными по высокому уровню являются убеждения в своей удаче (77,67 % или 160 чел.) и убеждение в ценности «Я» (72,82 % или 150 чел.). За ними следует убеждение в контроле (высокий уровень – 57,28 % или 118 чел.). Ниже других оценивается убеждение в справедливости мира (высокий уровень – 41,26 % или 85 чел.). Убеждение в доброжелательности мира занимает промежуточное положение (высокий уровень – 50,49 % или 104 чел.). Женщины несколько выше оценивают убеждение в удаче (высокий уровень – 82,3 %, у мужчин – 72,04 %), а мужчины убеждение в справедливости

мира (высокий уровень – 43,01 %, женщины – 39,82 %), но такие различия нельзя признать статистически значимыми (ни одно из значений критерия хи-квадрат не достигает уровня значимости).

Таблица 2

Общая характеристика выборки испытуемых по выраженности базисных убеждений с учетом пола

Базисные убеждения	Уровни	Данные в целом		Мужчины		Женщины		Статистическая значимость различий между мужчинами и женщинами (критерий χ^2 Пирсона)
		N	%	N	%	N	%	
Доброжелательность мира	Высокий	104	50,49	46	49,46	58	51,33	$\chi^2 = 0,59, p = 0,74$
	Средний	56	27,18	24	25,8	32	28,32	
	Низкий	46	22,33	23	24,74	23	20,35	
	Всего:	206	100	93	100	113	100	
Справедливость мира	Высокий	85	41,26	40	43,01	45	39,82	$\chi^2 = 2,27, p = 0,32$
	Средний	66	32,04	25	26,88	41	36,28	
	Низкий	55	26,7	28	30,11	27	23,9	
	Всего:	206	100	93	100	113	100	
Ценность «Я»	Высокий	150	72,82	68	73,12	82	72,57	$\chi^2 = 1,54, p = 0,46$
	Средний	23	11,17	8	8,6	15	13,27	
	Низкий	33	16,01	17	18,28	16	14,16	
	Всего:	206	100	93	100	113	100	
Удача	Высокий	160	77,67	67	72,04	93	82,3	$\chi^2 = 3,12, p = 0,21$
	Средний	19	9,22	11	11,83	8	7,08	
	Низкий	27	13,11	15	16,13	12	10,62	
	Всего:	206	100	93	100	113	100	
Контроль	Высокий	118	57,28	56	60,22	62	54,87	$\chi^2 = 0,85, p = 0,6$
	Средний	48	23,3	19	20,43	29	25,66	
	Низкий	40	19,42	18	19,35	22	19,47	
	Всего:	206	100	93	100	113	100	

На втором этапе нами был проведен корреляционный анализ. Учитывая тот факт, что иррациональные убеждения представлены в бинарной шкале, базисные убеждения также были переведены в аналогичную шкалу. За выраженный уровень принимались только высокие значения признаков, средние и низкие уровни были объединены и отнесены к низкому уровню. Это дало возможность использовать дихотомический коэффициент корреляции Пирсона (ϕ). Результаты отражены в Таблице 3.

Если попытаться проанализировать полученные связи внутри групп иррациональных и базисных убеждений, то можно сделать следующие выводы. Иррациональное убеждение избегающего типа (1) положительно коррелирует с убеждением зависимого типа (2) и убеждением пассивно-агрессивного типа (3). С большинством остальных типов выявляются значимые отрицательные связи. Это означает, что желание к избеганию неприятных ситуаций может сочетаться с желанием иметь защитника и одновременно быть в оппозиции к людям, облеченным властными полномочиями. Второй тип (зависимое расстройство) также положительно коррелирует с третьим типом и отрицательно – с четвертым, пятым, шестым, восьмым и девятым. Из положительных связей обнаружена корреляция только шестого типа с седьмым, то есть нарциссического типа с гистрионным. Остальные типы либо не связаны друг с другом, либо между ними существуют отрицательные связи, что свидетельствует об их независимости друг от друга.

Базисные убеждения, в отличие от иррациональных, обнаружили тесную статистически значимую связь друг с другом. Наиболее тесная связь обнаружилась между убеждением в ценности «Я» и убеждением в своей удачливости ($\phi = 0,43, p \leq 0,001$).

Обратимся непосредственно к анализу взаимосвязей иррациональных и базисных убеждений друг с другом, что и является предметом настоящего исследования. Убеждение избегающего типа обнаружило отрицательную корреляцию с убеждением в справедливости мира ($\phi = -0,16, p \leq 0,05$), с убеждением в ценности «Я» ($\phi = -0,19, p \leq 0,01$), с убеждением в удаче ($\phi = -0,16, p \leq 0,05$) и с убеждением в контроле ($\phi = -0,17, p \leq 0,01$). Таким образом выявлены

слабые отрицательные связи практически со всеми базисными убеждениями. Иррациональное убеждение обсессивно-компульсивного типа положительно коррелирует с базисным убеждением в доброжелательности мира ($\varphi = 0,18, p \leq 0,01$) и с убеждением в ценности «Я» ($\varphi = 0,13, p \leq 0,05$). Убеждение антисоциального типа обнаружило слабую положительную связь с доброжелательностью мира ($\varphi = 0,12, p \leq 0,05$), а убеждение шизоидного типа – слабую положительную связь – со справедливостью мира ($\varphi = 0,13, p \leq 0,05$). Убеждение параноидного типа, наоборот, с доброжелательностью мира и со справедливостью мира прокоррелировало отрицательно ($\varphi = -0,13, p \leq 0,05$ и $\varphi = -0,15, p \leq 0,05$). Между остальными типами не было выявлено статистически значимых связей.

Таблица 3

*Матрица корреляций иррациональных и базисных убеждений студентов**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.	X												
2.	0,27	X											
3.	0,15	0,17	X										
4.	-0,27	-0,16	-0,10	X									
5.	-0,07	-0,13	-0,16	-0,01	X								
6.	-0,13	-0,18	-0,22	-0,08	0,10	X							
7.	-0,29	-0,09	-0,21	-0,09	-0,06	0,14	X						
8.	-0,20	-0,35	-0,17	-0,06	-0,06	0,08	-0,01	X					
9.	-0,12	-0,24	-0,09	-0,01	-0,11	-0,07	-0,02	0,03	X				
10.	-0,10	0,01	-0,05	0,17	0,12	0,08	0,01	-0,02	-0,13	X			
11.	-0,15	-0,04	-0,05	0,01	0,03	0,01	0,08	0,13	-0,15	0,27	X		
12.	-0,18	-0,05	-0,07	0,12	0,09	0,05	0,03	0,01	0,01	0,37	0,24	X	
13.	-0,16	-0,01	-0,01	0,09	-0,01	-0,05	-0,02	0,03	0,07	0,23	0,30	0,43	X
14.	-0,16	-0,01	0,05	0,03	-0,01	0,04	0,08	-0,02	-0,07	0,20	0,34	0,33	0,36

*Примечание: 1) в Таблице 3 приняты следующие обозначения: 1 – избегающий тип; 2 – зависимый тип; 3 – пассивно-агрессивный тип; 4 – обсессивно-компульсивный тип; 5 – антисоциальный тип; 6 – нарциссический тип; 7 – гистрионный тип; 8 – шизоидный тип; 9 – параноидный тип; 10 – убеждение в доброжелательности мира; 11 – убеждение в справедливости мира; 12 – убеждение в ценности «Я»; 13 – убеждение в удаче; 14 – убеждение в контроле; 2) курсивом обозначены связи, статистически значимые на уровне $p = 0,05$, полужирным шрифтом – связи, значимые на уровне $p = 0,01$.

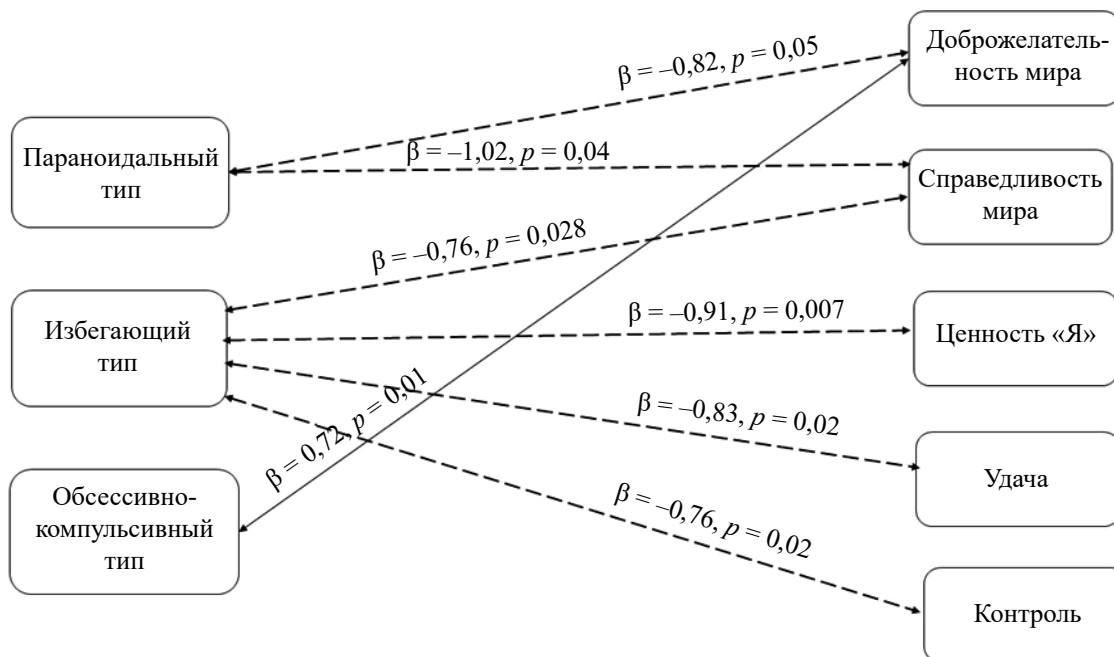
Результаты корреляционного анализа были дополнены результатами анализа регрессионного в варианте парной бинарной логистической регрессии. В итоге было установлено, что далеко не все корреляционные связи подтвердились. На рисунке 1 приведены конечные результаты регрессионного анализа. Проверялось влияние иррационального типа на тот или иной вид базисного убеждения и обратное влияние базисного убеждения на убеждение иррационального типа. Во всех приведенных случаях были получены удовлетворительные статистически значимые модели не ниже уровня 0,05.

Как хорошо видно из рис. 1, иррациональное убеждение параноидного типа и базисные убеждения в доброжелательности мира, а также в справедливости мира выступают в качестве предикторов друг друга – отрицательное взаимовлияние (регрессионная модель «параноидный тип – доброжелательность»: $R^2 = 0,03, \chi^2(1) = 3,72, p = 0,05, \beta = -0,82, p = 0,05$; регрессионная модель «параноидный тип-справедливость мира»: $R^2 = 0,04, \chi^2(1) = 4,97, p = 0,03, \beta = -1,02, p = 0,04$). Избегающий тип иррациональных убеждений оказался отрицательно связан по принципу взаимовлияния с базисными убеждениями в справедливости мира ($R^2 = 0,04, \chi^2(1) = 5,1, p = 0,02, \beta = -0,76, p = 0,03$), в ценности «Я» ($R^2 = 0,04, \chi^2(1) = 7,03, p = 0,008, \beta = -0,76, p = 0,007$), в удаче ($R^2 = 0,04, \chi^2(1) = 5,24, p = 0,02, \beta = -0,83, p = 0,02$), в контроле ($R^2 = 0,04, \chi^2(1) = 5,58, p = 0,02, \beta = -0,76, p = 0,02$). Обсессивно-компульсивный тип находится в положительном взаимном влиянии друг на друга с доброжелательностью мира ($R^2 = 0,04, \chi^2(1) = 6,42, p = 0,01, \beta = 0,72, p = 0,01$). Связь с ценностью «Я» не подтвердилась. Не подтвердились также связи, основанные на взаимном влиянии антисоциального типа с убеждением в доброжелательности мира и шизоидного типа с убеждением в доброжелательности мира и в справедливости мира.

Таким образом, только три типа иррациональных убеждений оказались более или менее статистически значимо связаны с базисными убеждениями. Отрицательные связи обнаружили избегающий и параноидный типы, положительную связь – только обсессивно-компульсивный тип, который оказался взаимосвязан с доброжелательностью мира.

Рисунок 1

Результаты регрессионного анализа исследования взаимовлияния базисных и иррациональных убеждений друг на друга*



*Примечание: сплошной линией обозначены прямые связи, пунктирной – обратные связи.

Обсуждение результатов

Современные исследования показывают, что иррациональные и базисные убеждения играют существенную роль в детерминации поведения человека. Они оказывают на него разноплановое влияние. Если высокий уровень выраженности базисных убеждений положительно влияет на позитивные проявления, то высокий уровень выраженности иррациональных убеждений, наоборот, способствует проявлению негативных личностных характеристик в виде отрицательных эмоций, тревоги, депрессии, агрессивности и враждебности.

Иррациональные и базисные убеждения студентов в силу их значимости для личностного и профессионального развития неизменно привлекают внимание психологов. В первую очередь предпринимаются попытки выявить их структуру и представленность в личностном профиле студентов. В частности, О. С. Маркиной и С. В. Молчановым (Маркина, Молчанов, 2023) было установлено, что у студентов наиболее ярко выражено такое базисное убеждение, как «позитивность образа Я», далее располагаются «вера в удачу» и «убежденность в контроле». Наименее принимаемыми являются убеждения в справедливости окружающего мира и его доброжелательности. Наше исследование практически полностью подтвердило эти данные: первые две позиции занимают ценность «Я» и удача, далее следует контроль, замыкают пятерку убеждений доброжелательность и справедливость мира. В нашем исследовании была также выявлена тесная положительная корреляция между всеми базисными убеждениями. Однако, наличие положительной корреляции не исключает существования индивидуально-типических различий в структуре базисных убеждений. Например, И. А. Кибальченко и Т. В. Эксакусто (Кибальченко, Эксакусто, 2023) выделили 4 типа студентов по сочетанию характера познавательной позиции и выраженности базисных убеждений. Для первой группы характерно сочетание убеждений в недоброжелательности мира с верой в его справедливость, для второй – сочетание доброжелательности и справедливости, для третьей – доминирование отрицательных убеждений в доброжелательности мира, ценности «Я» и в контроле, для четвертой – противоречивое сочетание неверия в справедливость с высокой ценностью «Я» и контролем.

Что касается иррациональных убеждений, то здесь чаще изучаются иррациональные убеждения в контексте подхода А. Эллиса, который предложил соответствующую методику для их диагностики. Так О. С. Ионина (Ионина, 2021) исследовала иррациональные убеждения студентов педвуза. Было установлено, что доминируют иррациональные установки катастрофизации и долженствования в отношении себя, менее выражена установка долженствования в отношении других. В настоящем исследовании изучались иррациональные убеждения в контексте подхода А. Бека. Как было отмечено ранее, первое место занимает убеждение обсессивно-компульсивного типа, за ним следует убеждения шизоидного типа, третью позицию занимают убеждения пассивно-агрессивного типа. Замыкают ряд (девятое место) убеждения нарциссического типа. Эти результаты полностью совпали с данными, полученными нами в 2022 году при изучении иррациональных убеждений студентов медицинского вуза (Корягина, Маралов, Ситаров, 2022). Различия обнаружены в процентном соотношении. Например, в настоящем исследовании убеждения обсессивно-компульсивного типа проявляют 55,34 % студентов (первое место), а в

предыдущем исследовании – 46,25 %, что также соответствует первому месту. Корреляционный анализ показал, что между собой связаны избегающий, зависимый и пассивно-агрессивный типа, а также – нарциссический и гистрионный. В остальных случаях либо отсутствует корреляция, либо она носит отрицательный характер, что свидетельствует о независимом характере проявлений некоторых иррациональных типов.

Как было отмечено, нами не были обнаружены исследования, в которых целенаправленно бы изучалась взаимосвязь базисных и иррациональных убеждений. Тем не менее имеется ряд работ, в которых предпринимаются попытки выявить особенности взаимосвязи отдельных иррациональных убеждений с базисными убеждениями. В первую очередь нас интересуют типы иррациональных убеждений, с которыми в настоящем исследовании были выявлены взаимосвязи с базисными убеждениями – это избегающий тип, обсессивно-компульсивный и параноидный тип.

Относительно взаимосвязи избегающего типа с базисными убеждениями получены противоречивые данные. С. А. Белоусова и Д. В. Меркурьев (Белоусова, Меркурьев, 2024) изучали связь базисных убеждений и со-владеющего поведения старшеклассников. В результате делается вывод о том, что копинг, ориентированный на избегание, умеренно и положительно связан с убеждениями о доброжелательности мира, его справедливости, ценностью «Я». Принципиально иные результаты получены О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцевым (Сагалакова, Труевцев, 2011). Ими было доказано, что избегающее расстройство личности тесно связано с социальным тревожным расстройством, оно характеризуется такими базисными убеждениями как снижение ценности «Я» и контроля за событиями собственной жизни. В настоящем исследовании иррациональное убеждение избегающего типа отрицательно взаимосвязано по принципу взаимного влияния с убеждениями в справедливости мира, в ценности «Я», в удаче и в контроле. А, учитывая слабую отрицательную корреляцию с доброжелательностью мира, можно констатировать, что к тактике избегания приводят все базисные убеждения с отрицательным знаком. В свою очередь, убеждение избегающего типа будет способствовать поддержанию на низком уровне всех базисных убеждений.

Взаимосвязь обсессивно-компульсивного типа с убеждением в доброжелательности мира изучали Е. С. Игнатова и Н. Ю. Голубева (Игнатова, Голубева, 2023). Ими было установлено, что у людей этого типа может быть выраженным убеждение в доброжелательности мира, оно способствует, как отмечают авторы, с одной стороны, снижению постоянных болезненных размышления об эмоциях, причинах их возникновения, с другой стороны, – порождает сложности в понимании собственного эмоционального опыта, что может приводить к затруднениям в ориентациях на собственные ценности. В нашем исследовании выявлено положительное влияние обсессивно-компульсивного типа и доброжелательности мира друг на друга. Для этого типа, кроме полагания на себя («Я должен полагаться на себя, чтобы убедиться, что все сделано»), характерна ориентация на сдерживание эмоций («Я должен постоянно контролировать свои эмоции») и ориентация на порядок («Мне нужен порядок, система и правила, чтобы должным образом выполнить работу»).

Наконец, в настоящем исследовании была обнаружена отрицательная связь по типу взаимного влияния параноидного типа иррациональных убеждений с убеждениями в доброжелательности и справедливости мира. Это взаимное влияние не вызывает особых сомнений. Для самой сути параноидного типа характерно недружелюбное отношение к окружающим, от которых ожидается, что они будут использовать личность, поэтому нужно быть начеку («Другие будут использовать меня или манипулировать мною, если я не буду проявлять осторожность»; «Я должен всегда быть начеку»). Отрицательная связь параноидного типа с доброжелательностью и справедливостью мира подтверждена многими исследованиями. В частности, С. Валиенте с соавт. (Valiente et al., 2010) выявили связь параноидного типа с убеждением в несправедливости мира, а С. Папа с соавт. (Papa et al., 2024) – с проявлениями враждебности.

В целом, необходимо отметить, что в общих чертах гипотеза была подтверждена. Было установлено, что иррациональные и базисные убеждения чаще всего связаны друг с другом отрицательно. Справедливости ради, здесь следует сделать несколько оговорок. Во-первых, далеко не все иррациональные убеждения оказались взаимосвязанными с базисными убеждениями. Таковую взаимосвязь и взаимовлияние обнаружили только три иррациональных убеждения: убеждение избегающего типа, обсессивно-компульсивного типа и параноидного типа. Во-вторых, отрицательную связь обнаружили два иррациональных суждения – избегающего типа и параноидного типа, одно – убеждение обсессивно-компульсивного – оказалось положительно связано с доброжелательностью мира.

Ограничения исследования. Основное ограничение настоящего исследования состоит в том, что в нем взаимосвязь иррациональных и базисных убеждений проведено в отрыве от возрастных особенностей студентов и направлений подготовки. Восполнение этого пробела составляет перспективу дальнейшего исследования.

Заключение. На основании всего сказанного можно сделать заключение о том, что иррациональные и базисные убеждения являются важнейшими показателями личностного развития студентов и находятся в определенной взаимосвязи друг с другом. В итоге проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. У современных студентов обнаружены все типы иррациональных убеждений, выделенные в рамках когнитивно-поведенческого подхода А. Бека. Наиболее выраженными оказались убеждения обсессивно-компульсивного типа, пассивно-агрессивного и шизоидного типов, а наименее представленными – убеждения параноидного и нарциссического типов. По полу различий обнаружено не было. Корреляционный анализ показал, что положи-

тельно коррелируют друг с другом избегающий, зависимый и пассивно-агрессивный типы, а также нарциссический тип и гистрионный, остальные типы либо не связаны друг с другом, либо коррелируют отрицательно.

2. У современных студентов выявлены все виды базисных убеждений. В большей степени выражены убеждения в удаче и в ценности «Я». В наименьшей степени - убеждения в доброжелательности и справедливости окружающего мира. Различий по полу обнаружено не было. Все базисные убеждения положительно коррелируют друг с другом. Наиболее тесная связь выявлена между убеждением в удаче и в ценности «Я».

3. На основе корреляционного анализа выявлены различные по силе и направленности связи между определенными базисными убеждениями и иррациональными убеждениями избегающего, обсессивно-компульсивного, антисоциального, шизоидного и параноидного типов. Не обнаружили корреляций иррациональные убеждения зависимого, пассивно-агрессивного, нарциссического и гистрионного типов.

4. На основе регрессионного анализа с применением линейной бинарной логистической регрессии было выявлено взаимное влияние друг на друга в качестве предикторов убеждения параноидного типа и убеждения в доброжелательности мира – отрицательное влияние; убеждения параноидного типа и убеждения в справедливости мира – отрицательное влияние; иррационального убеждения избегающего типа и всех базисных убеждений, кроме доброжелательности мира, – отрицательное влияние; иррационального убеждения обсессивно-компульсивного типа и базисного убеждения в доброжелательности мира – положительное влияние.

Полученные результаты имеют определенное практическое значение. Во-первых, они могут быть использованы в рамках различных направлений когнитивно-поведенческой психотерапии. Например, работая по осознанию и преодолению людьми убеждений избегающего типа, мы будем тем самым способствовать формированию практически всех базисных убеждений, или, преодоление убеждений параноидного типа будет способствовать формированию убеждений в доброжелательности и в справедливости мира. Во-вторых, полученные результаты могут быть использованы в рамках практико-ориентированных учебных курсов со студентами социономического (помогающие профессии) профиля подготовки. В частности, в опыте авторов настоящей статьи в рамках курса «Психология и педагогика ненасильственного взаимодействия», разработанного для студентов психологического и педагогического профилей подготовки, ряд практических занятий был направлен на осознание и преодоление студентами своих иррациональных убеждений, а также некоторых базисных убеждений, что выступало в качестве важнейшего психологического условия формирования у них способности к ненасильственному взаимодействию с людьми.

Список литературы

- Бек, А., Фримен, А. (2019) *Когнитивная психотерапия расстройств личности*. Питер.
- Белоусова С. А., и Меркурьев, Д. В. (2024). Связь базисных убеждений и совладающего поведения старшеклассников. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 48, 3–15. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2024.48.3>
- Жура, В. В., и Ягупов, П. П. (2024). Рациональные и иррациональные установки в академической мотивации студентов медицинского вуза. *Artium Magister*, 24(3), 27–32. EDN: CANVLW.
- Игнатова, Е. С., и Голубева, Н. Ю. (2023). Предикторы представлений о доброжелательности мира у лиц с обсессивными проявлениями. *Ананьевские чтения – 2023. Человек в современном мире: потенциалы и перспективы психологии развития : Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 17–20 октября 2023 года* (с. 37). ООО «Союзкниг», ООО «Кириллица». EDN: JLDMEE.
- Ионина, О. С. (2021). Изучение иррациональных установок студентов (на примере педагогического вуза). *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*, 2 (50), 225–230. https://doi.org/10.52772/25420291_2021_2_225
- Кацера, А. А. (2021). Стрессоустойчивость и степень выраженности иррациональных установок студентов на начальном и завершающем этапах обучения в вузе. *Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология*, 2, 100–103. <https://dongu-vestnik05.ru/index.php/vestnik05/article/view/223>
- Кибальченко, И. А., и Эксакусто, Т. В. (2023). Интеграция базовых убеждений и познавательной позиции студентов: системный анализ взаимосвязей. *Системная психология и социология*, 1(45), 31–44. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2023.45.1.03>
- Корягина, И. И., Маралов, В. Г., и Ситаров, В. А. (2022). Взаимосвязь потребностей в безопасности с иррациональными убеждениями у студентов медицинского вуза. *Образование и наука*, 24(3), 158–183. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-158-183>
- Куликова, Т. И. (2024). Особенности базисных убеждений студентов с разным уровнем перфекционизма. *Концепт*, (9), 264–272. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-12015>
- Лифшиц, М. В. (2019). Взаимосвязь базовых убеждений, насыщенности жизни стрессом и психологического благополучия. *Человеческий капитал*, 10, 126–132. <https://doi.org/10.25629/НС.2019.10.15>
- Мальцева, Е. С., Найман, А. Б., и Левицкая, Т. Е. (2022). Базисные убеждения личности как адаптационный ресурс в период пандемии COVID-19. *Социальные и гуманитарные науки: теория и практика*, 1(6), 216–223. EDN: ВУЮГГ.

- Падун, М.А., Котельникова, А.В. (2012) *Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика*. Институт психологии РАН. EDN: QCTFGV.
- Пилишвили, Т. С., Данилова, А. Л., и Савушкина, А. И. (2022). Особенности субъективного благополучия российских и китайских студентов: сравнительный анализ проблемы. *Образование и наука*, 24(7), 126–159. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-126-159>
- Сагалакова, О. А., и Труевцев, Д. В. (2011). Социальное тревожное расстройство в структуре личностно-аномального синдрома: когнитивные схемы и нарушение селективности внимания. *Известия Алтайского государственного университета*, (2–1), 61–65. EDN: ОУУНД.
- Топровер, В. И. (2024). Особенности личностно-смысловой сферы студентов с разным индексом склонности к когнитивным ошибкам. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 10(3), 98–114. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2024-10-3-0-7>
- Филенко, И. А., Богомаз, С. А., Галажинский, Э. В., Буравлева, Н. А., Левицкая, Т. Е., и Халимова, А. А. (2023). Особенности психологического здоровья студенческой молодежи с позиции развития личностных ресурсов: базисных убеждений, жизнестойкости, регуляторно-личностных характеристик. *Сибирский психологический журнал*, 88, 38–63. <https://doi.org/10.17223/17267080/88/3>
- Шаповалова, В. С. (2015). Роль базисных убеждений в интенсивности проявления студенческих страхов. *Научный результат. Серия: Педагогика и психология образования*, 2(4), 35–41. EDN: VMCZFT.
- Юсупов, П. Р., и Межина, А. С. (2025). Страхи и тревоги студентов разного профиля обучения в контексте базисных убеждений и когнитивных искажений. *СибСкрипт*, 27(2), 362–374. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2025-27-2-362-374>
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Boelen, P.A., Kip, H.J., Voorluis, J.J., & van den Bout, J. (2004). Irrational beliefs and basic assumptions in bereaved university students: A comparison study. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 22(2), 111–129. <https://doi.org/10.1023/B:JORE.0000025441.39310.49>
- Buschmann, T., Horn, R. A., Blankenship, V. R. et al. (2018). The Relationship Between Automatic Thoughts and Irrational Beliefs Predicting Anxiety and Depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36, 137–162. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0278-y>
- Chan, H. W. Q., & Sun, C. F. R. (2020). Irrational beliefs, depression, anxiety, and stress among university students in Hong Kong. *Journal of American College Health*, 69(8), 827–841. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1710516>
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotional in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbance. Revised and updated*. Birch Lane Press.
- Culhane, S. E., & Watson, P. J. (2003). Alexithymia, irrational beliefs, and the rational-emotive explanation of emotional disturbance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 21(1), 57–72. <https://doi.org/10.1023/A:1024133218634>
- Janoff-Bulman, R. (1989) Assumptive worlds and the stress of traumatic events: applications of the schema construct. *Social cognition*, 7(2), 113–136. <https://doi.org/10.1521/soco.1989.7.2.113>
- Krafft, A. M. (2025). Basic beliefs of hope: a cross-cultural comparison. *Frontiers in Psychology*, 16, 1520887. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1520887>
- Papa, C., Di Consiglio, M., Bassi de Toni, M., Zaccari, V., Mancini, F., & Couyoumdjian, A. (2024). Relationship between paranoia and hostility: The role of meta-beliefs. In *Proceedings of the International Psychological Applications Conference and Trends* (pp. 61–65).
- Petrides, K. V., Gómez, M. G., Pérez-González, J. C. (2017). Pathways into psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 24(5), 1130–1141. <https://doi.org/10.1002/cpp.207>
- Sahan, B., & Çuhadaroglu, A. (2022). Investigation of the Relationship between Irrational Beliefs in Romantic Relationships and Attitudes towards Dating Violence. *International journal of curriculum and instruction*, 14(1), 304–325.
- Sakakibara, E. (2016). *Irrationality and Pathology of Beliefs*. *Neuroethics*, 9, 147–157. <https://doi.org/10.1007/s12152-016-9256-9>
- Stephenson, E., Watson, P. J., Chen, Z. J., & Morris, R. J. (2018). Self-compassion, self-esteem, and irrational beliefs. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 37(4), 809–815. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9563-2>
- Valiente, C., Espinosa, R., Vázquez, C., Cantero, D., & Fuentenebro, F. (2010). World assumptions in psychosis: Do paranoid patients believe in a just world? *Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(11), 802–806. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181f9807b>
- Yusefi, A. R., Atashbahar, O., Bahmaei, J., Askarpour, H., & Bordbar, S. (2024). Examining irrational beliefs and their association with the quality of life of students: Evidence from a cross-sectional study. *The Open Public Health Journal*, 17(1). <https://doi.org/10.2174/0118749445344211240903094824>

References

- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Beck, A., & Freeman, A. (2019) *Cognitive psychotherapy for personality disorders*. Piter. (In Russ.)
- Belousova S. A., & Merkur'ev D. V. (2024). Correlation of world assumptions and coping behavior of high school students. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 48, 3–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2024.48.3>
- Boelen, P.A., Kip, H.J., Voorluis, J.J., & van den Bout, J. (2004). Irrational beliefs and basic assumptions in bereaved university students: A comparison study. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 22(2), 111–129. <https://doi.org/10.1023/B:JORE.0000025441.39310.49>
- Buschmann, T., Horn, R. A., Blankenship, V. R. et al. (2018). The Relationship Between Automatic Thoughts and Irrational Beliefs Predicting Anxiety and Depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36, 137–162. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0278-y>
- Culhane, S. E., & Watson, P. J. (2003). Alexithymia, irrational beliefs, and the rational-emotive explanation of emotional disturbance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 21(1), 57–72. <https://doi.org/10.1023/A:1024133218634>
- Chan, H. W. Q., & Sun, C. F. R. (2020). Irrational beliefs, depression, anxiety, and stress among university students in Hong Kong. *Journal of American College Health*, 69(8), 827–841. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1710516>
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbance. Revised and updated*. Birch Lane Press.
- Fileenko, I. A., Bogomaz, S. A., Galazhinsky, E. V., Buravleva, N. A., Levitskaya, T. E., & Khalimova, A. A. (2023). Features of psychological health of students ' youth from the point of view of personal resources development: basic beliefs, resilience, regulatory and personal characteristics. *Siberian Psychological Journal*, 88, 38–63. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/17267080/88/3>
- Ignatova, E. S., Golubeva, N. Yu. (2023). Predictors of perceptions of the benevolence of the world in individuals with obsessive manifestations. *Ananyev Readings – 2023. Man in the Modern World: Potentials and Prospects of Developmental Psychology: Proceedings of the International Scientific Conference, St. Petersburg, October 17–20, 2023* (p. 37). Soyuzknig LLC, Cyrillic Alphabet LLC. EDN: JLDMEE (In Russ.)
- Ionina, O. S. (2021). Studying the irrational attitudes of students (on the example of a pedagogical university). *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, (2 (50)), 225–230. (In Russ.) https://doi.org/10.52772/25420291_2021_2_225
- Janoff-Bulman, R. (1989) Assumptive worlds and the stress of traumatic events: plications of the schema construct. *Social cognition*, 7(2), 113–136. <https://doi.org/10.1521/soco.1989.7.2.113>
- Krafft, A. M. (2025). Basic beliefs of hope: a cross-cultural comparison. *Frontiers in Psychology*, 16, 1520887. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1520887>
- Katsero, A. A. (2021). Stress resistance and expression of students' irrational attitudes at initial and final stages of university training. *Vestnik of Donetsk University. Series D: Philology and Psychology*, 2, 100–103. (In Russ.) <https://dongu-vestnik05.ru/index.php/vestnik05/article/view/223>
- Kibalchenko, I. A., Exacusto, T. V. (2023). Integration of student's basic beliefs and cognitive position: system analysis of relationships. *System Psychology and Sociology*, 1(45), 31–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2023.45.1.03>
- Koryagina, I. I., Maralov, V. G., & Sitarov, V. A. (2022). The relationship of security needs with irrational beliefs among medical students. *The Education and Science Journal*, 24(3), 158–183. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-158-183>
- Kulikova, T. I. (2024). Features of basic beliefs of students with different levels of perfectionism. *Concept*, (9), 264–272. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-12015>
- Lifshits, M. V. (2019). Interconnection of basic assumptions, saturation of live with stress and psychological well-being. *Human Capital*, 10, 126–132. (In Russ.) <https://doi.org/10.25629/HC.2019.10.15>
- Maltseva, E. S., Naiman, A. B., & Levitskaya, T. E. (2022). Basic personal beliefs as an adaptive resource during the covid-19 pandemic. *Social and Humanitarian Sciences: Theory and Practice*, 1(6), 216–223. EDN: VUYUGG. (In Russ.)
- Papa, C., Di Consiglio, M., Bassi de Toni, M., Zaccari, V., Mancini, F., & Couyoumdjian, A. (2024). Relationship between paranoia and hostility: The role of meta-beliefs. In *Proceedings of the International Psychological Applications Conference and Trends* (pp. 61–65).
- Petrides, K. V., Gómez, M. G., & Pérez-González, J. C. (2017). Pathways into psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 24(5), 1130–1141. <https://doi.org/10.1002/cpp.207>
- Pilishvili, T. S., Danilova, A. L., & Savushkina, A. I. (2022). Features of subjective well-being of Russian and Chinese students: A comparative analysis of the problem. *The Education and science journal*, 24(7), 126–159. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-126-159>
- Padun, M. A., & Kotelnikova, A.V. (2012) *Psychological trauma and the picture of the world: Theory, Empiricism, Practice*. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. EDN: QCTFGB. (In Russ.)

Sagalakova, O. A., & Truevtsev, D. V. (2011). Social anxiety disorder in a frame of person's anomalies syndrome: cognitive schemas and infringement of selectivity of attention. *Izvestiya of Altai State University*, (2–1), 61–65. EDN: OUND. (In Russ.)

Shapovalova, V. S. (2015). The role of basic beliefs in the intensity of student fears. *Scientific result. Series: Pedagogy and Psychology of Education*, 2(4), 35–41. EDN: VMCZFT. (In Russ.)

Sahan, B., & Çuhadaroglu, A. (2022). Investigation of the Relationship between Irrational Beliefs in Romantic Relationships and Attitudes towards Dating Violence. *International journal of curriculum and instruction*, 14(1), 304–325.

Sakakibara, E. (2016). Irrationality and Pathology of Beliefs. *Neuroethics*, 9, 147–157. <https://doi.org/10.1007/s12152-016-9256-9>

Stephenson, E., Watson, P. J., Chen, Z. J., & Morris, R. J. (2018). Self-compassion, self-esteem, and irrational beliefs. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 37(4), 809–815. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9563-2>

Toprover, V. I. (2024). Features of the personal and semantic sphere of students with different indices of propensity to cognitive errors. *Scientific result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10(3), 98–114. (In Russ.) <https://doi.org/10.18413 / 2313-8971-2024-10-3-0-7>

Valiente, C., Espinosa, R., Vázquez, C., Cantero, D., & Fuentenebro, F. (2010). World assumptions in psychosis: Do paranoid patients believe in a just world? *Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(11), 802–806. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181f9807b>

Yusefi, A. R., Atashbahar, O., Bahmaei, J., Askarpour, H., & Bordbar, S. (2024). Examining irrational beliefs and their association with the quality of life of students: Evidence from a cross-sectional study. *The Open Public Health Journal*, 17(1). <https://doi.org/10.2174/0118749445344211240903094824>

Yusupov, P. R., Mezhdina, A. S. (2025). Fears and Anxieties in Students of Different Majors: World Assumptions and Dysfunctional Relationships. *SibScript*, 27(2), 362–374. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2025-27-2-362-374>

Zhura, V. V., Yagupov, P. P. (2024). Rational and irrational beliefs in academic motivation of medical students. *Artium Magister*, 24(3), 27–32. EDN: CANVLW. (In Russ.)

Об авторах:

Владимир Георгиевич Маралов, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии, Череповецкий государственный университет (Российская Федерация, 162600, г. Череповец, пр-т Луначарского, 5), [ORCID](#), [SPIN-код](#), vgmaralov@yandex.ru

Вячеслав Алексеевич Ситаров, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Российская Федерация, 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), sitarov@mail.ru

Лариса Валерьевна Романюк, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Российская Федерация, 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), lora1408@mail.ru

Анастасия Андреевна Малькова, аспирант кафедры психологии, Череповецкий государственный университет (Российская Федерация, 162600, г. Череповец, пр-т Луначарского, 5), [ORCID](#), [SPIN-код](#), aaermakova@chsu.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Vladimir Georgiyevich Maralov, Dr. Sc. (Psychology), Professor of Psychology Department, Cherepovets State University (5, Lunacharsky Ave., Cherepovets, 162600, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), vgmaralov@yandex.ru

Vyacheslav Alekseyevich Sitarov, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor of the Pedagogy Department of the Moscow City University (4, Building 1, 2nd Selskokhozyaystvenny Pass., Moscow, 129226, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), sitarov@mail.ru

Larisa Valerievna Romanyuk, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor of the Pedagogy Department of the Moscow City University (4, Building 1, 2nd Selskokhozyaystvenny Pass., Moscow, 129226, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), lora1408@mail.ru

Anastasia Andreyevna Malkova, Postgraduate Student of the Psychology Department, Cherepovets State University (5, Lunacharsky Ave., Cherepovets, 162600, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), aaermakova@chsu.ru

Conflict of Interest Statement: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 27.11.2025

Поступила после рецензирования / Reviewed 11.12.2025

Принята к публикации / Accepted 11.01.2026

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY



УДК 159.953

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-45-60>



Оригинальное эмпирическое исследование



JQAENF

Междисциплинарные подходы к исследованию автобиографической памяти в современной отечественной литературе

Екатерина А. Сафронова

Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Российская Федерация

✉ esafron@ya.ru

Аннотация

Введение. Автобиографическая память является междисциплинарным феноменом, привлекающим внимание представителей психологии, педагогики, юриспруденции, лингвистики, философии, культурологии, истории и искусства. Каждая из дисциплин рассматривает её через собственный понятийный аппарат и исследовательские методы, что позволяет выявлять разнообразные аспекты формирования, функционирования и интерпретации личного опыта. Введение посвящено описанию ключевых направлений изучения автобиографической памяти в современной отечественной научной литературе и обоснованию необходимости междисциплинарного подхода.

Цель. Анализ современных междисциплинарных подходов к исследованию автобиографической памяти в отечественной науке и выявление особенностей её изучения в различных научных парадигмах.

Лингвистический и филологический подходы к исследованию автобиографической памяти. В данных направлениях автобиографическая память исследуется через анализ письменных и устных автобиографических текстов: дневников, мемуаров, блогов, интервью. Лингвистические и психолингвистические исследования позволяют описывать механизмы вербализации воспоминаний, структуру автобиографических нарративов, роль языка в организации личного опыта, особенности метафоризации памяти и способы взаимодействия «личного» и «исторического» в текстах.

Историко-социологический подход к исследованию автобиографической памяти. Данные направления делают акцент на включённости индивидуальных воспоминаний в коллективные, культурные и социальные контексты. Автобиографическая память рассматривается как механизм осмысления жизненного пути, переживания травматического опыта, формирования идентичности и взаимодействия личности с историческими событиями и социальными процессами.

Философско-культурологический подход к исследованию автобиографической памяти. Данный подход интерпретирует автобиографическую память как элемент культуры и личностной идентичности. Исследуются феномены семейной мифологии, визуальной автобиографии, культурных сценариев, взаимодействие телесной, биографической и автобиографической памяти, а также роль артефактов (фотографий, текстов, объектов культуры) в реконструкции прошлого.

Педагогический подход к исследованию автобиографической памяти. Педагогические исследования подчеркивают роль автобиографической памяти в развитии личности, формировании смыслового опыта и ценностных ориентаций, а также в процессе воспитания и межпоколенной трансляции культурных смыслов.

Юридический подход к исследованию автобиографической памяти. В юридической практике анализируются вопросы достоверности автобиографических воспоминаний, реконструкции жизненного опыта, особенности памяти у различных категорий граждан, а также значение автобиографической памяти для установления личности и оценки уголовной и административной ответственности.

Психологический подход к исследованию автобиографической памяти. Психологическая наука сосредоточена на изучении структуры, функций, индивидуальных различий, а также конструктивности и реконструктивности автобиографической памяти, рассматривая её как активный механизм формирования идентичности и регуляции жизненного опыта.

Обсуждение результатов. Анализ современных отечественных исследований показывает, что автобиографическая память изучается в широком спектре дисциплин, каждая из которых вносит вклад в понимание её природы. Несмотря на развитие междисциплинарного подхода, остаются дискуссионные вопросы, связанные с определением функций автобиографической памяти, её структуры и механизмов конструктивности, что открывает перспективы для дальнейших исследований.

Ключевые слова: психология памяти, автобиографическая память, междисциплинарный подход, нарратив, культурная память

Для цитирования. Сафронова, Е. А. (2026). Междисциплинарные подходы к исследованию автобиографической памяти в современной отечественной литературе. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 9(1), 45–60. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-45-60>

Original Empirical Research

Interdisciplinary Approaches to the Study of Autobiographical Memory in Contemporary Russian Literature

Ekaterina A. Safronova 

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation

✉ casafron@ya.ru

Abstract

Introduction. Autobiographical memory is an interdisciplinary phenomenon that attracts the attention of representatives of psychology, pedagogy, law, linguistics, philosophy, cultural studies, history, and art. Each of the disciplines considers it through its own conceptual framework and research methods, which allows us to identify various aspects of the formation, functioning, and interpretation of personal experience. The Introduction is devoted to the description of key areas of autobiographical memory research in the modern Russian scientific literature and substantiation of the need for an interdisciplinary approach.

Objective. Analysis of modern interdisciplinary approaches to the study of autobiographical memory in Russian science and identification of features of its study in various scientific paradigms.

Linguistic and philological approaches to the study of autobiographical memory. In these areas, autobiographical memory is studied through the analysis of written and oral autobiographical texts: diaries, memoirs, blogs, interviews. Linguistic and psycholinguistic studies allow us to describe the mechanisms of verbalization of memories, the structure of autobiographical narratives, the role of language in organizing personal experience, features of memory metaphorization, and ways of interaction between “personal” and “historical” in texts.

Historical and sociological approach to the study of autobiographical memory. These areas focus on the inclusion of individual memories in collective, cultural, and social contexts. Autobiographical memory is considered as a mechanism for understanding the life path, experiencing traumatic experiences, forming identity, and interacting with historical events and social processes.

Philosophical and cultural approach to the study of autobiographical memory. This campaign interprets autobiographical memory as an element of culture and personal identity. The article examines the phenomena of family mythology, visual autobiography, cultural scenarios, the interaction of bodily, biographical, and autobiographical memory, as well as the role of artifacts (photographs, texts, cultural objects) in the reconstruction of the past.

Pedagogical approach to the study of autobiographical memory. Pedagogical research emphasizes the role of autobiographical memory in the development of personality, the formation of semantic experience, and value orientations, as well as in the process of education and intergenerational transmission of cultural meanings.

Legal approach to the study of autobiographical memory. In legal practice, the issues of reliability of autobiographical memories, reconstruction of life experience, features of memory in various categories of citizens, as well as the importance of autobiographical memory for identifying a person and assessing criminal and administrative responsibility are analyzed.

Psychological approach to the study of autobiographical memory. Psychological science focuses on the study of the structure, functions, individual differences, as well as the constructiveness and reconstructiveness of autobiographical memory, considering it as an active mechanism for identity formation and regulation of life experience.

Discussion. Analysis of modern Russian research shows that autobiographical memory is studied in a wide range of disciplines, each of which contributes to the understanding of its nature. Despite the development of an interdisciplinary approach, there are still controversial issues related to the definition of the functions of autobiographical memory, its structure, and mechanisms of constructiveness, which opens up prospects for further research.

Keywords: psychology of memory, autobiographical memory, interdisciplinary approach, narrative, cultural memory

For Citation. Safronova, E. A. (2026). Interdisciplinary approaches to the study of autobiographical memory in contemporary Russian literature. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 9(1), 45–60. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-45-60>

Введение

Ускоряющиеся процессы цифровизации, трансформация социальных институтов и рост значимости личной истории в публичном пространстве приводят к переосмыслению роли автобиографической памяти в жизни современного человека. Расширение возможностей фиксировать, сохранять и интерпретировать личный опыт – от социальных сетей до цифровых архивов – формирует новые практики обращения к прошлому и новые формы самопредставления. Эти изменения усиливают интерес к механизмам воспоминания, к тому, как человек конструирует собственную биографию и как она становится частью индивидуальной и коллективной идентичности. Автобиографическая память, будучи сложным психическим и культурным феноменом, рассматривается в рамках различных научных подходов – психологического, лингвистического, социокультурного, философского. Каждое направление предлагает собственные способы анализа: от изучения когнитивных механизмов формирования воспоминаний до анализа нарративных стратегий, влияния социального контекста и культурных сценариев, определяющих интерпретацию личного опыта. Современный этап характеризуется усилением междисциплинарности, что позволяет рассматривать автобиографическую память как ключевой элемент самосознания человека и важный инструмент понимания его жизненного пути в условиях социальных и культурных изменений.

Лингвистический и филологический подходы к исследованию автобиографической памяти

Данное направление исследования автобиографической памяти представлено достаточно большим количеством работ. Это связано с тем, что язык и коммуникация играют ключевую роль в формировании и выражении личных воспоминаний. Л. Н. Ребрина, исследуя репрезентацию автобиографического прошлого в немецкоязычных дневниках, показывает, что автобиографическая память регулярно проявляется через дискурсивные практики, отражающие ее функции и структуру (Ребрина, 2014а). На материале немецкоязычных автобиографических текстов она выявляет закономерности вербализации функций автобиографической памяти, подчеркивая ее реконструктивный, социально обусловленный и нарративный характер. Исследовательница также отмечает, что способы языковой объективации прошлого напрямую связаны с позициями субъекта, эмоциональной тональностью и типом производимых событий, что позволяет глубже понять механизмы формирования идентичности (Ребрина, 2014б).

Бондарева (2019) в своём исследовании когнитивного потенциала метафор памяти в текстах немецкоязычных воспоминаний обращает внимание на то, что окказиональные (индивидуально-авторские, контекстуально обусловленные языковые единицы, которые создаются пишущим в конкретной ситуации и не входят в состав общезыковой нормы) метафоры памяти функционируют как способы концептуализации автобиографического опыта, реализуясь преимущественно в моделях «память – одушевлённое существо» и «воспоминание – одушевлённое существо/предмет», что отражает амбивалентный и многослойный характер осмысления данного феномена. Также на материалах немецкоязычных автобиографий Молчанова (2022) исследует специфику взаимодействия индивидуальной и коллективной памяти, показывая, как личные воспоминания автора преломляются через призму общественно значимых событий и культурных традиций, и как через автобиографическое повествование формируется коллективная память отдельных групп, обеспечивая социальную идентичность и преемственность исторического опыта.

В исследованиях О. О. Лисовой акцентируется значимость композиционно-тематических линий как ключевых структурных единиц автобиографического нарратива (Лисова, 2023б), позволяющих выявить взаимодействие личной, семейной и социально-исторической памяти, а также показать, каким образом выбор синтаксических средств – от настоящего исторического времени и номинативных предложений до вводных конструкций и неопределённо-личных форм (Лисова, 2023а) – формирует информационную структуру текста и речевую репрезентацию жизненного опыта. Кучина и Ахапкина (2016), анализируя метаповествовательные аспекты прозы Е. Водолазкина, подчёркивают, что автобиографическая память выступает центральным механизмом формирования образа *Homoscribens*: она не только организует личный опыт героя, но и превращает акт письма в способ восстановления, осмысления и структурирования собственной биографии, позволяя преодолеть разрыв между прожитым и осмысленным, между временем и его текстовой фиксацией. В статье Скляр (2016) о принципе пространственно-временной организации автобиографических произведений Г. Грасса показано, что хронотоп его автобиографий формируется через фрагментарность, ассоциативные переходы, игру с временными формами и особенно – через работу автобиографической памяти, которая нарушает линейность повествования и обеспечивает монтажную, многослойную структуру текста. Павлова (2018) в своей статье «Автобиографическая память в мемуарах Мадемуазель де Монпансье и кардинала де Реца» делает вывод о том, что в процессе создания мемуаров автобиографическая память выступала для Мадемуазель де Монпансье и кардинала де Реца ключевым инструментом формирования личной идентичности и художественного образа жизни: она позволяла сохранять уникальные воспоминания, осмысливать события с точки зрения «я-концепции» автора, сочетать индивидуальный и коллективный опыт, а также придавать повествованию художественные и экзистенциальные смыслы, отражая стремление к целостному пониманию прожитой жизни и творческому осмыслению собственной судьбы.

Мазуркина и Тивьяева (2022) исследуют особенности представления автобиографической памяти в англоязычном киберпространстве, уделяя внимание тому, как прагматические установки вспоминающего субъекта влияют на выбор жанра и форму языкового выражения личных воспоминаний. В работе рассматриваются различные интернет-жанры – онлайн-дневники, блоги, мемуары и короткие записи – и оценивается их потенци-

ал для фиксации индивидуального опыта, саморефлексии и взаимодействия с аудиторией, а также то, как эти жанры трансформируют традиционные формы автобиографии в условиях цифровой коммуникации. В рамках психолингвистического анализа устной и письменной речи у пациентов с расстройствами шизофренического спектра Ахметзянова и Трегубенко (2021) выявили, что тексты таких пациентов отличаются меньшим объемом, большей формальностью и простотой структуры, преобладанием фактов над переживаниями, а также наличием безличных предложений и акцентом на описании эмоций и себя, что отражает нарушения мышления, включая искажение процесса обобщения, снижение целенаправленности и разноплановость мыслительной деятельности.

Историко-социологический подход к исследованию автобиографической памяти

Данное направление рассматривает личные воспоминания в контексте взаимосвязи индивидуального и коллективного опыта. Исследования показывают, как ранние воспоминания, детские истории, переживания травм и события общественно-исторического значения формируют восприятие прошлого и личную идентичность, а также интегрируются в культурную память, обеспечивая преемственность поколений и создание коллективных нарративов. Адельгейм (2018), исследуя опыт наследования памяти о Холокосте в прозе Магдалены Тулли, отмечает, что дети выживших сталкиваются с травмой, которую их родители замалчивали, и через художественное повествование могут перерабатывать этот опыт. Нарративизация позволяет осмыслить прошлое, восстановить эмоциональную связь с родителями, «включить» в собственную историю события, которых они не пережили лично, и таким образом создавать целостную автобиографию, одновременно освобождая себя и память предков от тяжести невыраженной боли и стыда. Чуркин (2021) на примере мемуаров Моник Мейер показывает, что автобиографические воспоминания о детстве во время Второй мировой войны позволяют одновременно фиксировать индивидуальный опыт и социально-культурный контекст эпохи. Этот пример демонстрирует как личные переживания, эмоциональные реакции и взаимодействие с близкими формируют восприятие исторических событий, способствуют осмыслению катастрофических обстоятельств через призму детского опыта и выявляют проявления этнической и социокультурной идентичности, при этом подчеркивая роль социальных рамок памяти в компенсации ограничений индивидуальной памяти и обеспечении ее достоверности.

Анализируя концепты травмы и памяти, Артемова и Шахназарян (2020) отмечают, что изучение коллективной и индивидуальной памяти в контексте травматических событий требует междисциплинарного подхода, объединяющего историю, психологию, антропологию, культурологию и нейронауки. Эмпирический материал, основанный на биографических интервью с армянскими беженцами Первой мировой войны и ВПЛ из Азербайджана, показывает, что травма проявляется как на индивидуальном, так и на коллективном уровне, влияя на идентичность, социальные роли и повседневность, а также передается межпоколенчески через семейные нарративы и эпигенетические механизмы. На примере поколенческих ценностей и коллективной памяти как основы формирования идентичности в кризисные эпохи Галактионова (2014) показывает, что отрицательная идентичность, основанная на непризнании прошлого, мешает созданию новой истории и ведет к гиперперсонификации и десоциализации. В то же время, ориентация на коллективные ценности, автобиографическую память и признание значимых авторитетов позволяет преодолеть кризис, формируя социальную, персональную и автобиографическую идентичность, укрепляя чувство общности и создавая основу для выработки новых ценностей как на индивидуальном, так и на общественном уровне. Линченко (2018) отмечает, что артикуляция травматического опыта и культурного шока русскоязычных мигрантов в ФРГ напрямую зависит от типа их автобиографического рассказа, при этом наиболее явно индивидуальные и культурные травмы проявляются в нарративах типа «траектория» и «превращение», где выявляются как явные, так и косвенные случаи присутствия травматического опыта, связанные с разрывами автобиографического времени, а ключевую роль в конструировании этих травм играют внутренние структуры мигрантского сообщества и медиасреда, формируя рамки восприятия и осмысления миграционного опыта.

В статье Безрогова (2006) рассматривается процесс религиозной социализации детей в советской и постсоветской России через призму личных воспоминаний, показывая, как взаимодействие ребенка с религиозной средой и атеистической политикой государства формировало его мировоззрение, а также выявляя разнообразные пути отхода от веры, роль семьи, школы и окружающего общества в формировании как религиозных, так и атеистических установок. Слявска (2019) в статье «Какой вкус у ностальгии, или Югославия на тарелке» исследует феномен югоностальгии – тоски по Социалистической Федеративной Республике Югославии – через призму кулинарии как носителя автобиографической и коллективной памяти. Автор анализирует четыре кулинарные книги, показывая, как продукты питания и блюда становятся своеобразными «маркерами» прошлого, способствующими реконструкции личных воспоминаний и коллективного опыта. М. Слявска демонстрирует, что кулинария выступает медиумом памяти, позволяя через вкусовые и визуальные образы переживать социальные, культурные и исторические изменения и формируя комплексное представление о прошлом, которое сохраняется в коллективной памяти постюгославских обществ.

Философско-культурологический подход к исследованию автобиографической памяти

Данный блок исследований автобиографической памяти сосредоточен на более глубоких, метафизических и символических аспектах переживания прошлого. Одним из ключевых направлений является изучение семейной мифологии как средства связывания индивидуальной идентичности с коллективным опытом и социальной

реальностью. Также подчеркивается роль памяти не только в конструировании индивидуальной идентичности, но и в осмыслении культурных, эстетических и технологических трансформаций, которые формируют современное восприятие прошлого. Согласно Иванову (2021), «работа над мифом» охватывает все уровни бытия индивида – от индивидуального до общественного. При этом повседневная мифология семейной памяти выступает посредником между личностью и обществом, формируя устойчивые «семейные мифоландшафты», в которых преломляется автобиографическая память, коллективный и семейный опыт, а также проявляются осознанные и неосознанные мифологические элементы, постоянно трансформирующиеся в процессе рассказывания и восприятия семейных историй. Калужникова (2012) подчеркивает, что автобиографическая проза является ценным источником для изучения интонационного аспекта детской субкультуры. Она позволяет «увидеть» и проанализировать звуковую активность ребенка «изнутри» – через восприятие и воспроизведение аудиальных впечатлений, формирование интонационного опыта и спонтанное порождение звуковых текстов на разных этапах онтогенеза. Это делает возможным выявление закономерностей детской звукоречевой и музыкальной деятельности, а также их связь с культурными и социальными условиями развития. Ахтямова (2017) анализирует проблему радикального улучшения способностей человека в контексте развития НБИК-технологий (нано-, био-, инфо-, когнитивные), показывая, что такие вмешательства угрожают личностной идентичности, поскольку ведут к обесцениванию автобиографического опыта, разрушению прежних критериев самооценки и возникновению социальных стандартов, при которых прошлые достижения и переживания человека теряют свою значимость, что может вызвать кризис или утрату идентичности.

Буллер и Линченко (2017) в своей статье подчеркивают, что человеческая память проявляется не только через сознательные нарративы биографии и автобиографии, но и на уровне телесного опыта, где тело хранит «следы прошлого», фиксируя переживания и события, которые не всегда поддаются вербализации или линейному описанию. В своей работе авторы активно используют философские концепты: «следы прошлого», «исторический опыт», «непрерывность субъекта», а также идеи Дильтея, Фрейда, Мерло-Понти. Эти категории объясняют, как человеческое тело и память становятся носителями культурных смыслов. Такой подход сочетает онтологию и феноменологию с культурологическим анализом. Белякова (2012) рассматривает смысловой опыт личности как культурно обусловленную форму осмысления человеком собственного жизненного пути, показывая, что его становление невозможно вне автобиографической памяти, которая связывает индивидуальный опыт с более широкими культурными, историческими и ценностными контекстами. В статье анализируются механизмы формирования смыслов в онтогенезе, роль жизненных событий, эмоциональных переживаний и культурных образцов в структуре опыта, а также то, как человек посредством рассказа о собственной жизни выстраивает целостное представление о себе. Автор обращается к нарративным практикам, диалогу личности с культурой и процессам интерпретации прошлого.

Юргенева (2021), анализируя фотографии памятников и мемориалов городов, демонстрирует, как на визуальном материале реализуется взаимодействие личной и коллективной памяти, а также проявляется конфликт между восприятием прошлого и настоящего. Автор рассматривает памятники не только как объекты материальной культуры, но и как знаковые элементы городской среды, через которые проявляются социальные, исторические и культурные смыслы. Фотография здесь выступает инструментом философско-культурологического анализа: она фиксирует множественные пласты памяти, отражает символическое значение места и демонстрирует взаимодействие человека с культурным наследием, создавая одновременно художественный, социальный и мемориальный контекст. Козьяр и Нуркова (2012) в своем исследовании сопоставили психологические функции аналоговой и цифровой фотографии. Проанализировав результаты эмпирического исследования, авторы приходят к выводу, что переход к технологиям полного визуального контроля ведёт не к расширению, а к сужению автобиографической памяти: цифровой снимок фиксирует внимание человека на видимом фрагменте кадра и снижает вероятность непроизвольного актуализирования связанного жизненного контекста. В то же время аналоговая фотография, обладая «недоопределённостью» результата, выступает более мощным внешним средством, позволяющим памяти выйти за рамки изображённого момента, восстановить события, которые предшествовали и следовали за ним, и тем самым поддерживать глубину, многослойность и развернутость субъективной истории прошлого.

Педагогический подход к исследованию автобиографической памяти

Данное направление представлено небольшим количеством исследований, что может быть связано с традиционной ориентацией педагогики на нормативно-методические модели воспитания и обучения, в которых личная история учащегося долгое время рассматривалась как периферийный, а не центральный элемент образовательного процесса. Тем не менее имеющиеся работы подчёркивают значимость автобиографической памяти для формирования смыслового опыта личности, показывая, что осмысление и присвоение социально-культурных ценностей происходит через обращение человека к собственному жизненному прошлому и его интерпретацию, что способствует развитию идентичности и способности к самопониманию. Леванова с соавторами (2018), рассматривая семейные фотоальбомы как важный компонент семейной и автобиографической памяти, показывает, что визуальные свидетельства прошлого служат эффективным средством воспитания школьников: они помогают выстраивать связь между поколениями, стимулируют обсуждение значимых событий, формируют у детей чувство

принадлежности к семейной истории и способствуют развитию ценностных ориентиров и личностной идентичности. Повстан с соавторами (2018), анализируя психолого-педагогические условия формирования патриотизма, показывает, что автобиографическая память выполняет конституирующую функцию в воспитательном процессе, поскольку позволяет придать личностный смысл значимым жизненным событиям ребёнка, моделировать ситуации его эмоционального и ценностного самоотождествления с культурными традициями, историческим контекстом и социальным окружением, тем самым становясь важным механизмом развития патриотических чувств и формирования устойчивой идентичности.

Юридический подход к исследованию автобиографической памяти

Исследования данного направления охватывают широкий круг вопросов, что обусловлено особой значимостью личных воспоминаний в судебной практике, криминологии, психиатрии и при анализе свидетельских показаний. В рамках данного направления автобиографическая память рассматривается не только как когнитивный механизм, формирующий субъективную картину прошлого, но и как фактор, оказывающий прямое влияние на процесс установления истины, определение ответственности и оценку достоверности показаний участников судопроизводства. Автобиографическая память рассматривается как новый предмет исследований в судебной психиатрии (Булыгина и др., 2014) на примере больных шизофренией (Дубинский и Булыгина, 2015), совершивших общественно опасные действия (ООД). Авторы подчеркивают, что анализ воспоминаний таких пациентов позволяет выявлять особенности когнитивных и эмоциональных процессов, влияющих на формирование их личностного опыта, а также помогает оценивать степень ответственности и восприятие реальности субъектом, что имеет важное значение для судебно-психиатрической экспертизы. Алимбетова (2025) исследует особенности установления личности граждан с биографической амнезией. Автор подчеркивает, что восстановление автобиографической памяти становится ключевым элементом идентификации и правового признания субъекта, что имеет непосредственное значение для повышения эффективности оперативно-розыскной и юридической практики. Алюшева (2015а) изучает стилевые особенности фиксации истории жизни в автобиографической памяти как результат внутрисемейной трансмиссии. Автор показывает, что способ рассказывания и языковые формы воспоминаний передаются в семье, формируя уникальные нарративные стратегии и влияя на субъективное восприятие жизненного пути.

Дебольский и Огор (2014) в своей работе анализируют ранние воспоминания и самооценку преступников, показывая, что способы фиксации детских и подростковых переживаний напрямую влияют на формирование морально-психологического профиля личности, включая чувство вины, склонность к риску и оценки собственной социальной роли. Нуркова (2015b) рассматривает мнемический «эффект отречения» и субъективную оценку истинности автобиографических воспоминаний. Работа демонстрирует, что субъективная уверенность в правильности воспоминаний не всегда коррелирует с их фактической достоверностью, что имеет критическое значение для анализа свидетельских показаний и оценки достоверности информации в судебных процедурах. Дебольский, Левин и Бокова (2016) проводят сравнительный анализ субъективной картины жизненного пути осужденных, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции. Исследование выявляет разнообразие способов конструирования автобиографии, особенности отражения социального и личного опыта, а также роль когнитивных и эмоциональных факторов в формировании самовосприятия осужденных. Удальцова (2020) исследует особенности автобиографической памяти подследственных мужского пола, склонных к употреблению психоактивных веществ. Работа показывает, что зависимость и сопутствующие психические состояния существенно искажают воспоминания, что требует особых подходов к психологическому сопровождению и восстановлению когнитивной целостности личности. Соболев (2017) анализирует автобиографическую память осужденных, признанных злостными нарушителями порядка отбывания наказания в исправительных учреждениях. Авторы выявляют систематические искажения воспоминаний, связанные с психологической защитой, стрессом и социальными ролями, что важно для оценки поведения и коррекции личности в пенитенциарной среде.

Психологический подход к исследованию автобиографической памяти

Представленность современных научных исследований в рамках данного блока является наиболее обширной, что связано с тем, что сам по себе термин «автобиографическая память» был введён психологом Дж. Робинсоном (Robinson, 1976). В рамках психологической науки анализ направление исследований автобиографической памяти можно осуществить через призму её функциональных характеристик, структурных компонентов и конструктивности/реконструктивности.

Направление исследований функциональной направленности автобиографической памяти формируется в русле классических психологических теорий памяти. В работах Ф. Ч. Бартлетта память рассматривается как реконструктивный процесс, в котором воспоминания перестраиваются в соответствии с актуальными установками субъекта и социальными схемами (Bartlett, 1932), что заложило основу понимания функциональной природы воспоминаний. У. Найссер, развивая идею «экологической памяти», показал, что автобиографические воспоминания служат целям ориентации личности в собственном жизненном опыте и поддержания целостности Я-образа (Neisser, 1978). Д. Пиллемер акцентировал внимание на коммуникативной функции автобиографической памяти, продемонстрировав, что воспоминания используются не только для индивидуального осмысления прошлого, но и для передачи опыта, выстраивания социальных связей и поддержания межличностного взаимодействия (Pillemer, 1992).

Современные отечественные исследования функциональной направленности автобиографической памяти могут быть систематизированы на основе комплексной типологии Василевской (2016), в рамках которой выделяются прагматическая, саморегуляционная, коммуникативная и экзистенциальная функции, интегрирующие когнитивные, личностные и социокультурные аспекты воспоминаний. Современные исследования коммуникативной и экзистенциальной функций автобиографической памяти в литературе практически не представлены, что открывает дополнительное поле для научного изучения. Вместе с тем, стоит отметить наличие полифункционального подхода к изучению автобиографической памяти А. Д. Андреевой в рамках развивающей работы педагога-психолога (Андреева и др., 2012).

В русле прагматической функции автобиографическая память исследуется как:

- «обратная временная перспектива», позволяющая регулировать мотивации и цели (Нуркова, 2024);
- ресурс личностного приспособления к трудным ситуациям (Никишов и др., 2017);
- средство совладающего поведения (Комарова, 2017);
- инструмент осознания межпоколенного опыта проблемно-ориентированного копинга (Сапоровская, 2013);
- способ развития самоидентичности и стратегий саморегуляции (Нуркова и Василенко, 2013);
- способ помощи поддержания здоровых семейных отношений (Галимзянова и Романова, 2011);
- способ осознания ценностей и смыслов (Рыльская, 2009; Кривова, 2025);
- способ переживания боли (Чулошников, 2020);
- средство самораскрытия способностей (Малахова, 2018).

Саморегуляционная функция автобиографической памяти проявляется через проработку негативных воспоминаний с помощью когнитивных стратегий (Нуркова и Сулим, 2023), влияние «семейной истории» на психологическое благополучие (Серова, 2022), особенности памяти у детей, оставшихся без попечения родителей (Повстан и Герасимова, 2022) и из дисфункциональных семей (Бурова и Никишов, 2023), а также через богатое знание о родительском детстве и ранних воспоминаниях (Алюшева, 2015). Данная функция проявляется при формировании идентичности на основе жизненной истории (Макадамс, 2008) и в компенсаторных механизмах поддержки позитивной самоидентичности у больных алкоголизмом (Нуркова и Бодунов, 2014).

Изучение структурной организации автобиографической памяти получило систематическое развитие в классических психологических исследованиях. Э. Тулвинг ввёл различие между эпизодической и семантической памятью (Tulving, 1986) и показал, что автобиографические воспоминания опираются на эпизодическую систему, связанную с субъективным переживанием времени и эффектом «ментального путешествия во времени» (Tulving et al., 1988), что позволило рассматривать автобиографическую память как особый уровень организации индивидуального опыта. У. Найссер предложил многоуровневую модель памяти, в рамках которой автобиографические воспоминания формируются во взаимодействии личных схем, текущего Я и социального контекста, тем самым обозначив структурную неоднородность автобиографической памяти (Neisser, 1986). М. Конвей разработал иерархическую модель системы автобиографической памяти (Conway, 1993), включающую уровни жизненных периодов (Conway, 2005), обобщённых событий и специфических эпизодов (Conway, 2012), что стало одной из наиболее влиятельных концепций анализа её внутренней структуры.

Современные отечественные исследования структурной организации автобиографической памяти целесообразно систематизировать, опираясь на концепцию Нурковой (2009b), в рамках которой выделяются макроструктурные и микроструктурные компоненты автобиографической памяти, что позволяет интегрировать классические теоретические положения с эмпирическими данными отечественных исследований. Макроструктурные компоненты автобиографической памяти изучаются как культурные сценарии и тексты, формирующие «натуральные», «социальные», «артефактные» и «фантазийные» воспоминания (Нуркова, 2018), через культурно-историческое основание гипотезы о двух системах памяти (Глебкин, 2013), типологию исторических воспоминаний и целостный образ истории (Трегубенко, 2012), общекультурную и внутрисемейную трансмиссию автобиографической памяти (Алюшева, 2014), овладение культурными жизненными сценариями (Алюшева, 2012). Компоненты микроструктуры автобиографической памяти изучаются через концептуальные проблемы исследования самоопределяющих воспоминаний (Нуркова, 2014), «эффект пика» воспоминаний у молодежи (Ситнянская, 2024a), самоопределяющие воспоминания (Ситнянская, 2024б), самоопределяющие ментальные фотографии (Нуркова и др., 2023b), переломные воспоминания при различном уровне оптимизма (Ситнянская и Походзиллова, 2023), автобиографические рассказы как вербальное выражение воспоминаний для «Другого» (Никишов и др., 2017a), распределение воспоминаний по возрасту события и связь переломных и значимых событий с конфликтами, стрессом и фрустрацией (Ситнянская, 2023).

Классическим трудом в области исследования конструктивности и реконструктивности памяти можно считать работу Дэвида Шектера «Семь грехов памяти» (Шектер, 2023). Двумя полярными направлениями исследований в этой сфере являются, с одной стороны, рассмотрение селективности и пластичности памяти как побочного продукта когнитивных ограничений человека (Koriat et al., 2000; McKay & Dennett, 2009), а с другой – трактовка этих же особенностей как эволюционно обоснованных адаптивных механизмов, способствующих приспособлению и эффективному функционированию памяти (Boyer, 2009). Среди современных исследований единственной в сво-

ем роде обобщающей изучение конструктивности автобиографической памяти является работа Василенко (2017), в рамках которой выдвигалась гипотеза о том, что активное опосредствование механизма позитивной конструктивности автобиографическими воспоминаниями способствует обогащению фактологического базиса Я-концепции. К отдельным исследованиям в этом направлении относятся изучение достоверности воспоминаний о пережитом в детском возрасте жестоком обращении (Фаустова, 2024а), механизмов функционирования травматической памяти (Фаустова, 2024б), проблемы неточности воспоминаний в перспективе многокомпонентной модели памяти (Нуркова, 2015а), достоверности мгновенного жизненного обзора (Нуркова, 2011), целенаправленного переосмысления жизни и возможного искажения прошлого в настоящем (Яксина, 2011), развитие идей П. И. Зинченко о непроизвольной памяти и построение принципа «деятельностной специфичности кодирования» (Нуркова, 2009а), а также новых подходов к пониманию забывания и амнезии (Нуркова и Масолова, 2009).

Обсуждение результатов

Полученные результаты показывают, что отечественные работы по автобиографической памяти развиваются в нескольких дисциплинарных траекториях (психологической, лингвистической, социокультурной, педагогической, юридической и др.), но междисциплинарность чаще остаётся параллельной, а не интегративной. Подобная «мозаичность» описана и в международном поле: в обзорах подчёркивается, что исследования автобиографической памяти исторически распались на когнитивно-модельные, нарративно-идентификационные и социокультурные линии, которые используют разные единицы анализа и слабее «стыкуются» между собой (Rubin, 2006; Fivush, 2011). Выявленная нами фрагментарность скорее отражает общую структуру предметной области, однако в отечественном корпусе она проявляется особенно заметно из-за слабой стандартизации понятий и процедур сопоставления данных между дисциплинами.

Второй результат касается доминирования интерпретативных и качественных дизайнов в гуманитарных блоках и сравнительно меньшей доли экспериментально-операционализованных исследований. Это соотносится с тем, что в англо-американской традиции значительный массив работ строится вокруг измерения характеристик воспоминаний (точность, феноменология, доступность, возрастное распределение), проверки механизмов «конструирования» воспоминаний и их системной организации (Levine et al., 2002; Berntsen & Rubin, 2004). На этом фоне отечественные гуманитарные исследования чаще фокусируются на смысловой реконструкции опыта и культурных кодах памяти, что делает их богатыми по интерпретации, но труднее сопоставимыми по метрикам.

Третий результат – высокая значимость нарративности и идентичности как «точки сборки» разных дисциплин. Международные исследования показывают, что автобиографическое воспоминание функционирует как материал для построения нарративной идентичности и социального взаимодействия: воспоминания рассказываются, обсуждаются, редактируются и тем самым стабилизируют Я-концепцию и отношения с другими (Bluck & Alea, 2002; Pasupathi, 2001). Наш анализ отечественного корпуса подтверждает общую тенденцию: даже когда предметом выступают тексты (дневники, мемуары, блоги) или культурные артефакты, ключевым механизмом остаётся нарративная организация опыта. В то же время, в сравнении с международными моделями функций автобиографической памяти (например, социальная, директивная, самоопределяющая), в отечественных работах чаще подчёркивается смысловая, ценностная и культурно-нормативная сторона нарратива, тогда как коммуникативная функция как объект эмпирической проверки представлена слабее (Fivush, 2011).

Четвёртый результат связан с реконструктивной природой автобиографической памяти и проблемой достоверности (особенно значимой для юридического блока). Международные исследования памяти в контексте свидетельских показаний и ложных воспоминаний показывают, что субъективная уверенность и феноменологическая «яркость» воспоминания могут слабо коррелировать с фактической точностью, а воспоминания уязвимы к пост-событийной информации и реконструктивному «доставанию» (Loftus, 2005; Schacter, 1999). Наши результаты согласуются с этой линией в том, что юридико-прикладные отечественные работы сосредоточены на оценке надёжности автобиографических рассказов и факторов искажения.

Наконец, отдельного обсуждения требует влияние цифровой среды и новых практик фиксации опыта. В международной социокультурной теории памяти отмечается, что медиатехнологии меняют режимы сохранения прошлого и способы публичной автопрезентации, усиливая «архивируемость» биографии и одновременно меняя то, что считается значимым воспоминанием (Hoskins, 2011; Van Dijck, 2007). Выявленная нами активная представленность исследований интернет-жанров (дневники/блоги/онлайн-мемуары) подтверждает включённость отечественного поля в этот тренд, но также демонстрирует потребность в общих критериях описания цифровых автобиографических данных, чтобы сопоставлять лингвистические наблюдения с психологическими моделями автобиографической памяти.

Заключение. Современные исследования автобиографической памяти в отечественной науке демонстрируют её междисциплинарный характер, многофункциональность и значимость для формирования идентичности, регуляции эмоционального состояния и осмысления жизненного опыта. Психологические, педагогические, юридические, лингвистические, историко-социологические и философско-культурологические подходы дополняют друг друга, раскрывая разные аспекты памяти как когнитивного, социального и культурного феномена. Несмотря на достигнутый прогресс, остаются дискуссионные вопросы, связанные с точным определением функций авто-

биографической памяти, её структурой, механизмами конструктивности и влиянием культурного контекста, что открывает новые перспективы для дальнейших исследований и междисциплинарного взаимодействия.

Список литературы

- Адельгейм, И. Е. (2018). Опыт наследования памяти о Холокосте и психологические функции его нарративизации в прозе Магдалены Тулли. *Славянский альманах*, 1–2, 338–352. <https://doi.org/10.31168/2073-5731.2018.1-2.3.04>
- Алимбетова, А. Р. (2025). Об установлении личности гражданина, страдающего биографической амнезией. *Вестник Института законодательства и правовой информации Республики Казахстан*, 80(1), 156–163. https://doi.org/10.52026/2788-5291_2025_80_1_156
- Алюшева, А. Р. (2012). Овладение репертуаром культурных жизненных сценариев как фактор развития макроструктуры автобиографической памяти. *Психологические исследования*, 5(25). <https://doi.org/10.54359/ps.v5i25.743>
- Алюшева, А. Р. (2014). Общекультурная и внутрисемейная трансмиссия структуры автобиографической памяти. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*, 4, 5–15.
- Алюшева, А. Р. (2015а). Взаимосвязь параметров автобиографической памяти респондентов юношеской группы и их родителей. *Глобальный научный потенциал*, 8(53), 10–12.
- Алюшева, А. Р. (2015б). Стилиевые особенности фиксации истории жизни в автобиографической памяти личности как результат внутрисемейной трансмиссии. *Психология и право*, 5(2), 1–15. <https://doi.org/10.17759/psylaw.201510020>
- Андреева, А. Д., Данилова, Е. Е., и Прихожан, А. М. (2012). Актуальные проблемы практической психологии образования за рубежом. *Современная зарубежная психология*, 1(2), 29–38.
- Артемова, С. В., и Шахназарян, Н. Р. (2020). Анализ концептов травмы и памяти: интерпретация «наследования» травмы через призмы объединительных парадигм. *История. Общество. Политика*, 3(15), 132–147.
- Ахметзянова, Э. М., и Трегубенко, И. А. (2021). Психолингвистический анализ устной и письменной речи у пациентов с расстройствами шизофренического спектра (на примере автобиографических текстов). *Учёные записки Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова*, 28(2), 38–44. <https://doi.org/10.24884/1607-4181-2021-28-2-38-44>
- Ахтямова, А. А. (2017). Радикальное улучшение способностей человека как угроза идентичности личности. *Общество: философия, история, культура*, 8, 76–78. <https://doi.org/10.24158/fik.2017.8.17>
- Белякова, Е. Г. (2012). Смысловой опыт личности и его становление. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*, 9, 142–148.
- Бондарева, Л. М. (2019). Когнитивный потенциал метафор памяти в текстах немецкоязычных воспоминаний. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 12(4), 20–23. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.4.4>
- Буллер, А., и Линченко, А. А. (2017). Память тела и биография в пространстве исторической культуры. *Вопросы философии*, 12, 185–192.
- Булыгина, В. Г., Альфарнес, С. А., Дубинский, А. А., и Альфарнес, С. (2014). Автобиографическая память, как новый предмет исследований в судебной психиатрии (на примере больных шизофренией, совершивших ООД). *Психология и право*, 4(4), 1–13.
- Бурова, М. Е., и Никишов, С. Н. (2023). Особенности автобиографической памяти у детей из дисфункциональных семей. *Огарёв-Online*, 11(14), 21–25.
- Василевская, К. Н. (2016). Функции автобиографической памяти личности. *Международный научно-исследовательский журнал*, 1(43), 81–86. <https://doi.org/10.18454/TRJ.2016.43.006>
- Василенко, Д. А. (2017). *Автобиографическая память как конструктивный процесс* [Кандидатская диссертация]. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова.
- Галактионова, Н. А. (2014). Поколенческие ценности и коллективная память как основа формирования идентичности в кризисные эпохи. *Академический вестник*, 2(28), 242–247.
- Галимзянова, М. В., и Романова, Е. В. (2011). Эмоциональные переживания, связанные с событиями детства и партнерскими отношениями. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*, 1, 209–216.
- Глебкин, В. В. (2013). Культурно-исторические основания гипотезы о двух системах автобиографической памяти. *Историческая психология и социология истории*, 2, 169–184.
- Огор, А. Ю., и Дебольский, М. Г. (2014). Научный взгляд на проблему ранних воспоминаний и самооценки преступников. *Психология и право*, 4(3), 114–124.
- Дебольский, М. Г., Левин, Л. М., и Бокова, Н. В. (2016). Сравнительный анализ субъективной картины жизненного пути осужденных, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции. *Психология и право*, 6(4), 186–195. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2016060417>
- Дубинский, А., и Булыгина, В. Г. (2015). Особенности взаимосвязи внутренней картины болезни и автобиографической памяти у больных шизофренией, совершивших общественно опасные действия. *Психологические исследования*, 8(44), 1–11. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i44.499>
- Иванов, А. Г. (2021). «Работа над мифом». Уровень – семья. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия*, 2(56), 58–67. <https://doi.org/10.26456/vtphilos/2021.2.058>

- Калужникова, Т. И. (2012). Автобиографическая проза как материал для изучения интонационного аспекта детской субкультуры. *Человек в мире культуры*, 2, 10–21.
- Козяр, Г. Н., и Нуркова В. В. (2012). Какие воспоминания мы выбираем? Как цифровой фотоаппарат изменяет нашу память. *Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований*, 4, 12–25.
- Комарова, Т. К. (2017). Автобиографическая память как ресурс совладающего поведения личности в юношеском возрасте. *Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология*, 7(1), 136–143.
- Кривова, Ю. Ю. (2025). Особенности ценностных «профилей» событий прошлого и будущего в воспоминаниях взрослых людей. *Мир науки. Педагогика и психология*, 13(1).
- Кучина, Т. Г., и Ахапкина, Д. Н. (2016). «Конвертировать бытие в слово»: Homoscribens в прозе Евгения Водолазкина. *Вестник Костромского государственного университета*, 6, 105–108.
- Леванова, Е. А., Тарабакина, Л. В., и Звонова, Е. В. (2018). Семейные фотоальбомы в воспитании школьников. *Воспитание школьников*, 4, 37–41.
- Линченко, А. А. (2018). Миграционный опыт и травмы индивидуальной памяти в автобиографических рассказах русских немцев в ФРГ: опыт социологического исследования. *Гуманитарные исследования Центральной России*, 3(8), 72–86.
- Лисова, О. О. (2023а). Взаимодействие личного и исторического в автобиографическом нарративе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*, 9–2, 168–171. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2023.9-2.22>
- Лисова, О. О. (2023б). Роль композиционно-тематических линий и особенности их речевой репрезентации в автобиографическом нарративе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 16(10), 3330–3336. <https://doi.org/10.30853/phil20230516>
- Мазуркина, Е. С., и Тивьяева, И. В. (2022). Вспоминающий субъект и жанровое поле личных воспоминаний в киберпространстве. *Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института*, 2, 55–60. https://doi.org/10.52210/2224669X_2022_2_55
- Макадамс, Д. П. (2008). Психология жизненных историй. *Методология и история психологии*, 3, 135–166.
- Малахова, В. Р. (2018). Психологический механизм самораскрытия способностей. *Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки*, 6, 151–159.
- Молчанова, А. С. (2022). Коллективная память в контексте автобиографических произведений (на материале немецкоязычных автобиографий). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 15(5), 1394–1398. <https://doi.org/10.30853/phil20220269>
- Никишов, С. Н., Осипова, И. С., и Пронькина, Е. Г. (2017а). Факторы вербального выражения автобиографических воспоминаний. *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*, 3(39), 78–87.
- Никишов, С. Н., Осипова, И. С., и Пронькина, Е. Г. (2017б). Автобиографическая память и совладающий интеллект. *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*, 7, 68–72.
- Нуркова, В. В. (2009а). Эффект зависимости феноменологических характеристик мнемического образа от мотивационно-смысловой динамики деятельности. *Культурно-историческая психология*, 5(2), 60–67.
- Нуркова, В. В. (2009б). *Культурно-исторический подход к автобиографической памяти* [Докторская диссертация]. МГУ.
- Нуркова, В. В., и Масолова, Г. Ю. (2009). Характеристики воспоминаний о детстве и психологический облик взрослого. *Психологическая наука и образование*, 1(4), 1–14.
- Нуркова, В. В. (2011). Мгновенный жизненный обзор. Метафора? Реальный мнемический опыт? Ретроспективный артефакт? К вопросу о перспективах исследования. *Психологические исследования*, 4(18), 1–15. <https://doi.org/10.54359/ps.v4i18.835>
- Нуркова, В. В., и Василенко, Д. А. (2013). Формирование вариативного репертуара самоопределяющих воспоминаний как средство развития самоидентичности. *Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование*, 18(119), 11–30.
- Нуркова, В. В., и Бодунов, Е. А. (2014). Автобиографическая память как ресурс преодоления внутриличностного конфликта при алкоголизме. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 2, 46–60.
- Нуркова, В. В. (2014). Самоопределяющие нарративы в развитии личности. *Психологическая наука и образование*, 19(4), 22–30.
- Нуркова, В. В. (2015а). Проблема неточности воспоминаний в перспективе многокомпонентной модели памяти. *Мир психологии*, 2(82), 35–49.
- Нуркова, В. В. (2015б). Забыть нельзя помнить: мнемический «эффект отречения» и субъективная оценка истинности автобиографических воспоминаний. *Психология и право*, 5(2), 126–137. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2015100210>
- Нуркова, В. В. (2018). От хаоса повседневного опыта к истории жизни: социокультурное форматирование автобиографического самосознания. *Исследователь/Researcher*, 3–4(23–24), 10–24.
- Нуркова, В. В., и Сулим, О. С. (2023). Эвокация я: самоопределяющие ментальные фотографии. *Этнографическое обозрение*, 6, 61–76. <https://doi.org/10.31857/S0869541523060052>

- Нуркова, В. В., У, Ш., и Корнеев, А. А. (2023). Гедонистический потенциал негативных воспоминаний: сюжет и когнитивные стратегии саморегуляции эмоций. *Вопросы психологии*, 69(1), 92–109.
- Нуркова, В. В. (2024). «Человек есть существо далекого»: обратная временная перспектива в автобиографической памяти. *Образовательная политика*, 1(97), 26–37. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-1-26-37>
- Павлова, С. Ю. (2018). Автобиографическая память в мемуарах Мадемуазель де Монпансье и кардинала де Реца. *Международный журнал исследований культуры*, 1(30), 98–107.
- Повстан, Л. А., Елеубаева, С. С., и Колупайко, Т. В. (2018). Психолого-педагогические аспекты воспитания патриотизма. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*, 1, 47–53.
- Повстан, Л. А., и Герасимова, В. Н. (2022). К вопросу об особенностях формирования автобиографической памяти у детей, оставшихся без попечения родителей. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*, 4(4), 79–87.
- Ребрина, Л. Н. (2014а). Репрезентация автобиографического прошлого в немецкоязычных дневниках. Филологические науки. *Вопросы теории и практики*, 9–2(39), 141–145.
- Ребрина, Л. Н. (2014б). Автобиографическая память как дискурсивный феномен (на материале немецкого языка). *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, 4, 141–152.
- Рыльская, Е. А. (2009). Психологические детерминанты жизнеспособности человека: онтологический контекст. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 8, 87–96.
- Сапоровская, М. В. (2013). Трансгенерации в семье в русле нарративного подхода: семейные истории выживания/совладания. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*, 19(1), 106–110.
- Серова, О. А. (2022). Роль семейной истории и автобиографической памяти в формировании психологического благополучия личности. *Человеческий фактор: Социальный психолог*, 1(43), 84–89.
- Ситнянская, Э. А. (2023). Особенности распределения автобиографических воспоминаний в зависимости от возраста свершения событий у юношей и девушек. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*, 4(6), 50–54.
- Ситнянская, Э. А., и Походилова, В. В. (2023). Переломные воспоминания у людей с разным уровнем оптимизма. *Психология и педагогика в Крыму: пути развития*, 5, 205–215.
- Ситнянская, Э. А. (2024а). Исследование «эффекта пика» самоопределяющих воспоминаний лиц молодого возраста. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*, 5(1), 29–34.
- Ситнянская, Э. А. (2024б). Контент-анализ самоопределяющих воспоминаний молодежи. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*, 5(1), 35–39.
- Скляр, Н. В. (2016). Принципы пространственно-временной организации автобиографических произведений Г. Грасса. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*, 2, 39–47.
- Слявска, М. (2019). Какой вкус у ностальгии, или Югославия на тарелке. *Международный журнал исследований культуры*, 3(36), 88–99.
- Соболев, Н. Г., и Михайлов, А. Н. (2017). Особенности автобиографической памяти осужденных, признанных злыми нарушителями установленного порядка отбывания наказания в ИУ. *Прикладная юридическая психология*, 1, 48–54.
- Трегубенко, И. А. (2012). Историческая память и субъективная картина жизненного пути личности. *Научные труды*, 23, 105–126.
- Удальцова, М. О. (2020). Особенности автобиографической памяти подследственных мужского пола, склонных к употреблению психоактивных веществ, и пути их психологического сопровождения. *Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление*, 3(11), 78–86.
- Фаустова, А. Г. (2024а). Подходы к решению проблемы достоверности воспоминаний о пережитом в детском возрасте жестоком обращении. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 12(1(44)), 8–22. <https://doi.org/10.23888/humJ20241218-22>
- Фаустова, А. Г. (2024б). «Трудно вспомнить и невозможно забыть»: механизмы функционирования травматической памяти. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 12(3(46)), 193–206. <https://doi.org/10.23888/humJ2024123193-206>
- Чулошников, А. И. (2020). Модель описания субъективной картины переживания боли на материале автобиографического воспоминания о ней. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 34, 86–100. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.34.86>
- Чуркин, М. К. (2021). «Война для девочки в альпийской деревне»: репрезентации воспоминаний детства о Второй мировой войне в автобиографическом тексте Моник Мейер. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 3(32), 50–55. <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2021-32-50-55>
- Шектер, Д. (2023). *Семь грехов памяти: как наш мозг нас обманывает*. Азбука-Аттикус.
- Юргенева, А. Л. (2021). Памятники на фотографиях городов. Взаимодействие и противостояние прошлого и настоящего. *Вестник славянских культур*, 62, 9–22. <https://doi.org/10.37816/2073-9567-2021-62-9-22>
- Яксина, И. А. (2011). Можно ли изменить прошлое: целенаправленное переосмысление жизни или искажение прошлого в настоящем? *Психология. Социология. Педагогика*, 1, 68–72.

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Berntsen, D., & Rubin, D. C. (2004). Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. *Memory & Cognition*, 32(3), 427–442. <https://doi.org/10.3758/BF03195836>
- Bluck, S., & Alea, N. (2002). Exploring the functions of autobiographical memory: Why do I remember the autumn? In J. D. Webster & B. K. Haight (Eds.) *Critical Advances in Reminiscence Work: From Theory to Application* (pp. 61–75). Springer Publishing Company.
- Boyer, P. (2009) Extending the range of adaptive misbelief: Memory ‘distortions’ as functional features. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(6), 513–514. <https://doi.org/10.1017/S0140525X09991397>
- Conway, M. (1993). *The structure of autobiographical memory. Theories of memory*. Erlbaum Associates.
- Conway, M. (2005). A cross-cultural investigation of autobiographical memory: on the universality and cultural variation of the reminiscence bump. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(6), 739–749. <https://doi.org/10.1177/0022022105280512>
- Conway, M. (2012). *On the nature of autobiographical memory. understanding autobiographical memory: theories and approaches*. Cambridge University Press.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559–582. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131702>
- Hoskins, A. (2011). Media, memory, metaphor: Remembering and the connective turn. *Parallax*, 17(4), 19–31. <https://doi.org/10.1080/13534645.2011.605573>
- Koriat, A., Goldsmith, M., & Pansky, A. (2000). Toward a psychology of memory accuracy. *Annual Review of Psychology*, 51, 481–537. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.481>
- Levine, B., Svoboda, E., Hay, J. F., Winocur, G., & Moscovitch, M. (2002). Aging and autobiographical memory: dissociating episodic from semantic retrieval. *Psychology and aging*, 17(4), 677–689.
- Loftus, E. F. (2005). Planting misinformation in the human mind: a 30-year investigation of the malleability of memory. *Learning & memory*, 12(4), 361–366. <https://doi.org/10.1101/lm.94705>
- McKay, R. T., & Dennett, D. C. (2009). The evolution of misbelief. *The Behavioral and brain sciences*, 32(6), 493–561. <https://doi.org/10.1017/S0140525X09990975>
- Neisser, U. (1986) Nested Structure in Autobiographical Memory. In D. C. Rubin (Ed.) *Autobiographical Memory*. Cambridge University Press.
- Neisser, U. (1978). *Memory: What are the important questions? Practical aspects of memory*. Academic Press.
- Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological bulletin*, 127(5), 651–672. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.5.651>
- Pillemer, D.B. (1992). Remembering personal circumstances: A functional analysis. Cambridge University Press.
- Robinson, J. A. (1976). Sampling autobiographical memory. *Cognitive Psychology*, 8, 578–595.
- Rubin, D. C. (2006). The basic-systems model of episodic memory. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 1(4), 277–311. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00017.x>
- Schacter, D. L. (1999). The seven sins of memory. Insights from psychology and cognitive neuroscience. *The American psychologist*, 54(3), 182–203. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.54.3.182>
- Tulving, E. (1986) What kind of hypothesis is the distinction between episodic and semantic memory? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 12(2), 300–322. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.12.2.307>
- Tulving, E., Schacter, D. L., McLachlan, D. R., & Moscovitch, M. (1988). Priming of semantic autobiographical knowledge: a case study of retrograde amnesia. *Brain and cognition*, 8(1), 3–20. [https://doi.org/10.1016/0278-2626\(88\)90035-8](https://doi.org/10.1016/0278-2626(88)90035-8)
- Van Dijck, J. (2007). *Mediated memories in the digital age*. Stanford, Stanford University Press.

References

- Adelheim, I. E. (2018). The experience of inheriting the memory of the Holocaust and the psychological functions of its narrativization in Magdalena Tully’s prose. *Slavic Almanach*, 1–2, 338–352. (In Russ.) <https://www.doi.org/10.31168/2073-5731.2018.1-2.3.04>
- Alimbetova, A. R. (2025). On establishing the identity of a citizen suffering from biographical amnesia. *Bulletin of the Institute of Legislation and Legal Information of the Republic of Kazakhstan*, 80(1), 156–163. (In Russ.) https://www.doi.org/10.52026/2788-5291_2025_80_1_156
- Alyusheva, A. R. (2012). Acquisition of cultural life scripts repertory as a factor of autobiographical memory macrostructure development. *Psychological Studies*, 5(25). (In Russ.) <https://doi.org/10.54359/ps.v5i25.743>
- Alyusheva, A. R. (2014). Intergenerational cultural and familial transmission of autobiographical memory structure. *Bulletin of Saint Petersburg University. Series 12 psychology. Sociology. Education*, 4, 5–15. (In Russ.)
- Alusheva, A. R. (2015a) Interrelation of parameters of autobiographical memory of respondents of the youth group and their parents. *Global Scientific Potential*, 8(53), 10–12. (In Russ.)
- Alyusheva, A. R. (2015b). Style features of recoding the personal life-story in autobiographical memory as a result of intra-familial transmission. *Psychology and Law*, 5(2), 1–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2015100201>
- Andreeva, A.D., Danilova, E. E., Prikhozhan, A.M. (2012). Current problems of foreign practice-related educational psychology. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 1(2), 29–38. (In Russ.)

- Artemova, S. V., & Shakhnazaryan, N. R. (2020). Analysis of trauma and memory concepts: interpretation of trauma “inheritance” through prisms of unified paradigms. *History. Society. Politics*, 3(15), 132–147. (In Russ.)
- Akhmetzyanova, E. M., & Tregubenko, I. A. (2021). Psycholinguistics Analysis of Schizophrenia Spectrum Disorders Patients’ Writing and Oral Speech (on the Example of the Autobiographical Texts). *The Scientific Notes of the Pavlov University*, 28(2), 38–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.24884/1607-4181-2021-28-2-38-44>
- Akhtyamova, A. A. (2017). Radical improvement of human abilities as a threat to the identity of the individual. *Society: Philosophy, History, Culture*, 8, 76–78. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/fik.2017.8.17>
- Belyakova, E. G. (2012). Semantic experience of personality and its formation. *Bulletin of the Tyumen State University. Humanities research. Humanitates*, 9, 142–148. (In Russ.)
- Bondareva, L. M. (2019). Cognitive potential of memory metaphors in the german memoiristics. *Philological sciences. Questions of Theory and Practice*, 12(4), 20–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.4.4>
- Buller, A., & Linchenko, A. A. (2017). Body Memory and Biography in the Space of Historical Culture. *Questions of philosophy*, 12, 185–192. (In Russ.)
- Bulygina, V. G., Alfarnes, S. A., Dubinsky, A. A., & Alfarnes, S. (2014). Autobiographical memory as a new subject of research in forensic psychiatry (in the sample of patients with schizophrenia who committed socially dangerous acts). *Psychology and Law*, 4(4), 1–13. (In Russ.)
- Burova, M. E., & Nikishov, S. N. (2023). Features of autobiographical memory in children from dysfunctional families. *Ogarev-Online*, 11(14), 21–25. (In Russ.)
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Berntsen D., & Rubin, D. C. (2004). Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. *Memory & Cognition*, 32(3), 427–442. <https://doi.org/10.3758/BF03195836>
- Bluck S., & Alea, N. (2002). Exploring the functions of autobiographical memory: Why do I remember the autumn? In J. D. Webster & B. K. Haight (Eds.) *Critical Advances in Reminiscence Work: From Theory to Application* (pp. 61–75). Springer Publishing Company.
- Boyer, P. (2009) Extending the range of adaptive misbelief: Memory ‘distortions’ as functional features. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(6), 513–514. <https://doi.org/10.1017/S0140525X09991397>
- Conway, M. (1993). *The structure of autobiographical memory. Theories of memory*. Erlbaum Associates.
- Conway, M. (2005). A cross-cultural investigation of autobiographical memory: on the universality and cultural variation of the reminiscence bump. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(6), 739–749. <https://doi.org/10.1177/0022022105280512>
- Conway, M. (2012). *On the nature of autobiographical memory. understanding autobiographical memory: theories and approaches*. Cambridge University Press.
- Chuloshnikov, A. I. (2020). Model of Description of Subjective Pain Experience Based on Autobiographical Memories about It. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 34, 86–100. (In Russ.) <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.34.86>
- Churkin, M. K. (2021). War for a Girl in an Alpine Village”: Representations of World War II Childhood Memories in Autobiographical Text by Monique Meyer. *Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities Research*, 3(32), 50–55. (In Russ.) <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2021-32-50-55>
- Debolsky, M. G., Levin, L. M., & Bokova, N. V. (2016). A comparative analysis of subjective picture of life path of convicts who are registered in criminal – executive inspection. *Psychology and Law*, 6(4), 186–195. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2016060417>
- Dubinsky, A., & Bulygina, V. G. (2015). Features of the relationship of the perception of illness and the autobiographical memory of patients with schizophrenia who committed socially dangerous acts. *Psychological Research*, 8(44), 1–11. (In Russ.) <https://doi.org/10.54359/ps.v8i44.499>
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559–582. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131702>
- Faustova, A. G. (2024a) Approaches to the problem of reliability of memories about abuse experienced in childhood. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 12(1(44)), 8–22. (In Russ.) <https://doi.org/10.23888/humJ20241218-22>
- Faustova, A. G. (2024b) “Difficult to remember and impossible to forget”: Mechanisms of functioning of traumatic memory. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 12(3(46)), 193–206. (In Russ.) <https://doi.org/10.23888/humJ2024123193-206>
- Galaktionova, N. A. (2014). Generational values and collective memory as a basis for identity formation in times of crisis. *Academic Bulletin*, 2(28), 242–247. (In Russ.)
- Galimzyanova, M. V., & Romanova, E. V. (2011). Emotional experiences related to childhood events and partner relationships. *Bulletin of the Saint Petersburg State University. Seria 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 1, 209–216. (In Russ.)
- Glebkin, V. V. (2013). Cultural and historical grounds for the hypothesis of two systems of autobiographical memory. *Historical Psychology & Sociology*, 2, 169–184. (In Russ.)

- Hoskins, A. (2011). Media, memory, metaphor: Remembering and the connective turn. *Parallax*, 17(4), 19–31. <https://doi.org/10.1080/13534645.2011.605573>
- Ivanov, A. G. (2021). “Work on myth”: the family level. *Bulletin of Tver State University. Series: Philosophy*, 2(56), 58–67. (In Russ.) <https://doi.org/10.26456/vtphilos/2021.2.058>
- Kaluzhnikova, T. I. (2012). Autobiographical prose as the research material of intonational segment of children’s subculture. *Man in the World of Culture*, 2, 10–21. (In Russ.)
- Kozyar, G. N., & Nurkova, V. V. (2012). What memories do we choose? How a digital camera changes our memory. *Maze. Journal of Social and Humanitarian Studies*, 4, 12–25. (In Russ.)
- Komarova, T. K. (2017). Autobiographical memory as a coping behavior resource in adolescence. *Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3. Philology. Pedagogy. Psychology*, 7(1), 136–143. (In Russ.)
- Krivova, Yu. Y. (2025). Features of the value “profiles” of past and future events in the memories of adults. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 13(1). (In Russ.)
- Kuchina, T. G., & Akhapkina, D. N. (2016). “Convert Being into a word”: Homoscribens in prose by Evgeny Vodolazkin. *Bulletin of Kostroma State University*, 6, 105–108. (In Russ.)
- Koriat, A., Goldsmith, M., & Pansky, A. (2000). Toward a psychology of memory accuracy. *Annual Review of Psychology*, 51, 481–537. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.481>
- Levanova, E. A., Tarabakina, L. V., & Zvonova, E. V. (2018). Family photo albums in the education of schoolchildren. *Education of schoolchildren*, 4, 37–41. (In Russ.)
- Linchenko, A. A. (2018). Migration experience and traumas of individual memory in autobiographical stories of Russian Germans in Germany: a sociological research experience. *Humanitarian Studies of Central Russia*, 3(8), 72–86. (In Russ.)
- Lisova, O. O. (2023a). Interaction of the personal and the historical in an autobiographical narrative. *Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities*, 9–2, 168–171. (In Russ.) <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2023.9-2.22>
- Levine, B., Svoboda, E., Hay, J. F., Winocur, G., & Moscovitch, M. (2002). Aging and autobiographical memory: dissociating episodic from semantic retrieval. *Psychology and aging*, 17(4), 677–689.
- Loftus, E. F. (2005). Planting misinformation in the human mind: a 30-year investigation of the malleability of memory. *Learning & memory*, 12(4), 361–366. <https://doi.org/10.1101/lm.94705>
- Lisova, O. O. (2023b). The role of compositional-thematic lines and the features of their speech representation in the autobiographical narrative. *Philology. Theory & Practice*, 16(10), 3330–3336. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/phil20230516>
- Mazurkina, E. S., & Tivyaeva, I. V. (2022). Reminiscing subject and genre field of personal memories in cyberspace. *Moscow Information and Technology University – Moscow Architecture and Construction Institute REVIEW*, 2, 55–60. (In Russ.) https://doi.org/10.52210/2224669X_2022_2_55
- McAdams, D. P. (2008). Psychology of life stories. *Methodology and History of Psychology*, 3, 135–166. (In Russ.)
- McKay, R. T., & Dennett, D. C. (2009). The evolution of misbelief. *The Behavioral and brain sciences*, 32(6), 493–561. <https://doi.org/10.1017/S0140525X09990975>
- Malakhova, V. R. (2018). Psychological mechanism of self-disclosure of abilities. *Scientific review. Series 2: Humanities*, 6, 151–159. (In Russ.)
- Molchanova, A. S. (2022). Collective Memory in the Context of Autobiographical Works (by the Material of German-Language Autobiographies). *Philology. Theory & Practice*, 15(5), 1394–1398. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/phil20220269>
- Nikishov, S. N., Osipova, I. S., & Pronkina, E. G. (2017a). Autobiographical memories: factors of verbal expression. *Humanitarian: actual problems of the humanities and education*, 3(39), 78–87. (In Russ.)
- Nikishov, S. N., Osipova, I. S., & Pronkina, E. G. (2017b). Autobiographical memory and coping intelligence. *Personality in extreme conditions and crisis situations of life*, 7, 68–72. (In Russ.)
- Nurkova, V. V. (2009a) The Dependence of Phenomenological Characteristics of Mnemonic Image from the Motivational-Semantic Dynamics of Activity. *Cultural-Historical Psychology*, 5(2), 60–67. (In Russ.)
- Nurkova, V. V. (2009b). *Cultural and historical approach to autobiographical memory* [Dr. Thesis]. MSU. (In Russ.)
- Nurkova, V. V., & Masolova, G. Yu. (2009). Characteristics of childhood memories and psychological appearance of an adult. *Psychological Science and Education*, 1(4), 1–14. (In Russ.)
- Nurkova, V. V. (2011) Momentary life review: a metaphor, an experience or a false memory? Further research perspectives. *Psychological Studies*, 4(18), 1–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.54359/ps.v4i18.835>
- Nurkova, V. V., & Vasilenko, D. A. (2013). Formation of a variable repertoire of self-defining memories as a means of developing self-identity. *Bulletin of the Russian State Pedagogical University. Series: Psychology. Pedagogy. Education*, 18(119), 11–30. (In Russ.)
- Nurkova, V. V., & Bodunov, E. A. (2014). Autobiographical memory as a resource for overcoming intrapersonal conflict in alcoholism. *Bulletin of the Moscow University. Series 14: Psychology*, 2, 46–60. (In Russ.)
- Nurkova, V. V. (2014). Self-determining narratives in personality development. *Psychological Science and Education*, 19(4), 22–30. (In Russ.)
- Nurkova, V. V. (2015a) The problem of memory inaccuracy in the perspective of a multicomponent memory model. *World of psychology*, 2(82), 35–49. (In Russ.)

- Nurkova, V. V. (2015b). To forget or to remember: Denial deflation effect and subjective confidence of autobiographical memories. *Psychology and Law*, 5(2), 126–137. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2015100210>
- Nurkova, V. V. (2018). From the chaos of everyday experience to Life History: socio-cultural formatting of autobiographical self-awareness. *Researcher*, 3–4(23–24), 10–24. (In Russ.)
- Nurkova, V. V., & Sulim, O. S. (2023) Evocation of the self: self-defining mental photographs. *Ethno Review*, 6, 61–76. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S0869541523060052>
- Nurkova, V. V., U, Sh., Korneev, A. A. (2023). Hedonistic potential of negative memories: Plot and cognitive strategies for emotion self-regulation. *Questions of psychology*, 69(1), 92–109. (In Russ.)
- Neisser, U. (1986) Nested Structure in Autobiographical Memory. In D. C. Rubin (Ed.) *Autobiographical Memory*. Cambridge University Press.
- Neisser, U. (1978). *Memory: What are the important questions? Practical aspects of memory*. Academic Press.
- Nurkova, V. V. (2024). “Man is a distant being”: reverse temporal perspective in autobiographical memory. *Educational Policy*, 1(97), 26–37. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-1-26-37>
- Ogor, A. Yu., & Debolsky, M. G. (2014). A scientific view of the problem of early memories and self-esteem of criminals. *Psychology and Law*, 4(3), 114–124. (In Russ.)
- Pavlova, S. Yu. (2018). Autobiographical memory in the memoirs of Mademoiselle de Montpensier and Cardinal de Retz. *International Journal of Cultural Studies*, 1(30), 98–107. (In Russ.)
- Povstyan, L. A., Eleubaeva, S. S., & Kolupaiko, T. V. (2018). Psychological and pedagogical aspects of patriotic education. *Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University*, 1, 47–53. (In Russ.)
- Povstyan, L. A., & Gerasimova, V. N. (2022). *On the peculiarities of the formation of autobiographical memory in children left without parental, 4care*. (In Russ.)
- Pasupathi M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological bulletin*, 127(5), 651–672. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.5.651>
- Rebrina, L. N. (2014a). Representation of the autobiographical past in German-language diaries. *Philology. Theory and Practice*, 9–2(39), 141–145. (In Russ.)
- Rebrina, L. N. (2014b). Autobiographical memory as a discursive phenomenon (based on the material of the German language). *Pushkin Leningrad State University Journal*, 4, 141–152. (In Russ.)
- Rylskaya, E. A. (2009). Psychological determinants of human viability: an ontological context. *The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*, 8, 87–96. (In Russ.)
- Pillemer D.B. (1992). *Remembering personal circumstances: A functional analysis*. Cambridge University Press.
- Robinson, J. A. (1976). Sampling autobiographical memory. *Cognitive Psychology*, 8, 578–595.
- Rubin D. C. (2006). The basic-systems model of episodic memory. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 1(4), 277–311. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00017.x>
- Saporovskaya, M. V. (2013). Transgenerations in the Family in line with the Narrative approach: family survival/ Coping stories. *Vestnik of Kostroma State University Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. Social work. Juvenile medicine. Sociokinetics*, 19(1), 106–110. (In Russ.)
- Serova, O. A. (2022). The role of family history and autobiographical memory in the formation of psychological well-being of the individual. *Human Factor: Social Psychologist*, 1(43), 84–89. (In Russ.)
- Sitnyanskaya, E. A. (2023) Features of the distribution of autobiographical memories depending on the age of completion of events in boys and girls. *Actual problems of pedagogy and psychology*, 4(6), 50–54. (In Russ.)
- Sitnyanskaya, E. A., & Pokhodzilova, V. V. (2023). Critical memories for people with different levels of optimism. *Psychology and Pedagogy in the Crimea: Ways of development*, 5, 205–215. (In Russ.)
- Scheckter, D. (2023) *The Seven Sins of Memory: How Our Brains Deceive Us*. ABC-Atticus. (In Russ.)
- Sitnyanskaya, E. A. (2024a) Investigation of the “peak effect” of self-determining memories of young people. *Actual problems of pedagogy and psychology*, 5(1), 29–34. (In Russ.)
- Sitnyanskaya, E. A. (2024b) Content analysis of self-defining memories of young people. *Actual problems of pedagogy and psychology*, 5(1), 35–39. (In Russ.)
- Sklyar, N. V. (2016). The Principles of the Spatial and Time Organization of the Autobiographical Works by Günter Grass. *Proceedings of Southern Federal University. Philology*, 2, 39–47. (In Russ.)
- Schacter D. L. (1999). The seven sins of memory. Insights from psychology and cognitive neuroscience. *The American psychologist*, 54(3), 182–203. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.54.3.182>
- Slyavska, M. (2019). Yugoslavia on a Plate, or how Nostalgia Tastes. *International Journal of Cultural Research*, 3(36), 88–99. (In Russ.)
- Sobolev, N. G., & Mikhailov, A. N. (2017). Features of the autobiographical memory of convicts recognized as malicious violators of the established procedure for serving sentences in the penitentiary institution. *Applied Legal Psychology*, 1, 48–54. (In Russ.)
- Tregubenko, I. A. (2012). Historical memory and subjective picture of a person’s life path. *Scientific works*, 23, 105–126. (In Russ.)

- Tulving, E. (1986) What kind of hypothesis is the distinction between episodic and semantic memory? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 12(2), 300–322. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.12.2.307>
- Tulving, E., Schacter, D. L., McLachlan, D. R., & Moscovitch, M. (1988). Priming of semantic autobiographical knowledge: a case study of retrograde amnesia. *Brain and cognition*, 8(1), 3–20. [https://doi.org/10.1016/0278-2626\(88\)90035-8](https://doi.org/10.1016/0278-2626(88)90035-8)
- Udal'tsova, M. O. (2020). Features of autobiographical memory of male defendants who are prone to the use of psychoactive substances, and ways of their psychological support. *Theory and Practice of Scientific research: Psychology, Pedagogy, Economics and Management*, 3(11), 78–86. (In Russ.)
- Van Dijck, J. (2007). *Mediated memories in the digital age*. Stanford, Stanford University Press.
- Vasilevskaya, K. N. (2016). Functions of the autobiographical memory. *International Research Journal*, 1(43), 81–86. (In Russ.) <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.43.006>
- Vasilenko, D. A. (2017). *Autobiographical memory as a constructive process* [Cand. thesis]. Lomonosov Moscow State University.
- Yurgeneva, A. L. (2021). Monuments on City Photos. Interaction and Confrontation Between the Past and The Present. *Bulletin of Slavic Cultures*, 62, 9–22. (In Russ.) <https://doi.org/10.37816/2073-9567-2021-62-9-22>
- Yaxina, I. A. (2011) Is it possible to change the past: purposeful rethinking of life or distortion of the past in the present? *Psychology. Sociology. Pedagogy*, 1, 68–72. (In Russ.)

Об авторе:

Екатерина Александровна Сафронова, старший преподаватель кафедры психологии, Петрозаводский государственный университет (Российская Федерация, 185000, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33), [ORCID](#), [SPIN-код](#), esafron@ya.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Ekaterina Aleksandrovna Safronova, Senior Lecturer of the Psychology Department, Petrozavodsk State University (33, Lenin Ave., Petrozavodsk, 185000, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), esafron@ya.ru

Conflict of Interest Statement: the author declares no conflict of interest.

The author has read and approved the final version of manuscript.

Поступила в редакцию / Received 03.12.2025

Поступила после рецензирования / Reviewed 23.12.2025

Принята к публикации / Accepted 02.02.2026

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY



УДК 159.942

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-61-71>



OHYNLR

Стратегии эмоциональной регуляции у мужчин и женщин с разным уровнем психологического благополучия

Юлия В. Селезнева  , Елена А. Ермоленко 

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

 yulya.selezneva@gmail.com

Аннотация

Введение. Психологическое благополучие, как позитивное самопринятие, продуктивность отношений с окружающими, автономия, управление окружающей средой и способность к личностному росту, является значимой проблемой психологических исследований. В ситуации стрессогенности и сложности современного мира одна из актуальных задач – исследовать факторы, влияющие на психологическое благополучие личности, определить внутренние ресурсы человека, обеспечивающие возможности самореализации и социальной адаптации, описать особенности и различия в условиях психологического благополучия для мужчин и женщин. В данной статье представлены результаты изучения взаимосвязи стратегий эмоциональной регуляции и психологического благополучия у мужчин и женщин разных возрастных групп.

Цель. Изучение различий в стратегиях эмоциональной регуляции у мужчин и женщин с разным уровнем психологического благополучия; выявление факторов, влияющих на формирование дисфункциональных эмоциональных схем.

Материалы и методы. Для определения уровня психологического благополучия была применена Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского. Для диагностики общего уровня напряженности эмоциональных схем и выявления специфических вариантов дисфункциональных схем была применена Шкала эмоциональных схем Лихи, LESS II, в адаптации Н. А. Сирота, Д. В. Московченко, В. М. Ялтонский. Также в исследовании применялся Тест жизнестойкости Мадди в адаптации Е. Н. Осина; методика исследования самоуправления, VCI, в адаптации О. В. Митиной и Е. И. Рассказовой. Статистический анализ полученных данных проводился с использованием критерия Краскела-Уоллиса и линейного регрессионного анализа.

Результаты исследования. Результаты исследования показали, что респонденты с низким уровнем психологического благополучия обладают более широким спектром дисфункциональных эмоциональных схем; существуют половозрастные различия в используемых стратегиях эмоциональной регуляции. Показатели психологического благополучия влияют на преобладающие эмоциональные схемы у мужчин и женщин.

Обсуждение результатов. Проблема взаимосвязи стратегий эмоциональной регуляции и качества жизни (психологического благополучия) широко представлена сегодня в психологии. Среди наиболее разрабатываемых проблем можно выделить следующие: стратегии эмоциональной регуляции как фактор психоэмоциональных нарушений; влияние дезадаптивных эмоциональных схем на переживание стресса, а также изучение половозрастных различий в показателях психологического благополучия.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, эмоциональные схемы, психологическое благополучие, личностный рост, управление окружением

Для цитирования. Селезнева, Ю. В., и Ермоленко, Е. А. (2026). Стратегии эмоциональной регуляции у мужчин и женщин с разным уровнем психологического благополучия. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 9(1), 61–71. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-61-71>

Emotional Regulation Strategies in Men and Women with Varying Levels of Psychological Well-Being

Yulia V. Selezneva  , Elena A. Ermolenko 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 yulya.selezneva@gmail.com

Abstract

Introduction. Psychological well-being, such as positive self-acceptance, productive relationships with others, autonomy, environmental management, and the ability for personal growth, is a significant problem in psychological research. In the situation of stress and complexity of the modern world, one of the urgent tasks is to investigate the factors that affect the psychological well-being of the individual, to determine the internal resources of a person that provide opportunities for self-realization and social adaptation, to describe the features and differences in the conditions of psychological well-being for men and women. This article presents the results of studying the relationship between emotional regulation strategies and psychological well-being in men and women of different age groups.

Objective. To study differences in the strategies of emotional regulation in men and women with different levels of psychological well-being; to identify factors influencing the formation of dysfunctional emotional schemes.

Materials and Methods. To determine the level of psychological well-being, the K. Riff Scale of psychological well-being adapted by N. N. Lepeshinsky was used. To diagnose the general level of intensity of emotional schemes and identify specific variants of dysfunctional schemes, the Leahy Scale of emotional schemes, LESS II, adapted by N. A. Sirota, D. V. Moskovchenko, V. M. Yaltonsky was used. The study also used the Muddy Resilience Test adapted by E. N. Osin; the Self-management research methodology, VCI, adapted by O. V. Mitina and E. I. Rasskazova. Statistical analysis of the obtained data was performed using the Kruskal-Wallis test and linear regression analysis.

Results. The results of the study showed that respondents with a low level of psychological well-being have a wider range of dysfunctional emotional circuits; there are gender and age differences in the emotional regulation strategies used. Indicators of psychological well-being affect the prevailing emotional patterns in men and women.

Discussion. The problem of the relationship between emotional regulation strategies and quality of life (psychological well-being) is widely presented in psychology today. Among the most developed problems are the following: strategies of emotional regulation as a factor of psychoemotional disorders; the influence of maladaptive emotional schemes on stress experience, as well as the study of gender and age differences in indicators of psychological well-being.

Keywords: emotional regulation, emotional schemas, psychological well-being, personal growth, environmental management

For Citation. Selezneva, Yu. V., and Ermolenko, E. A. (2026). Strategies of emotional regulation in men and women with varying levels of psychological well-being. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 9(1), 61–71. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-61-71>

Введение

Проблема изучения психологического благополучия личности относится к числу наиболее значимых для современной психологии. Способность реализовывать свой потенциал, быть открытым миру, быть социально и психологически зрелым, проявлять автономию и продолжать развиваться – все эти характеристики в гуманистической психологии соотнесены с понятием психологического благополучия и раскрыты в трудах гуманистических психологов. Так, основная идея концепции А. Маслоу состоит в том, что самоактуализация является высшей формой психологического благополучия, отражающая полную реализацию своего потенциала, бесконечный процесс «становления тем, кем ты можешь стать» (Маслоу, 1997). Такого человека, по мнению автора, отличает адекватное восприятие реальности, принятие себя и других, спонтанность, центрированность на задаче (а не на себе), автономия, независимость как потребность в уединении, свежесть восприятия, мистические вершинные переживания, общественный интерес, глубина межличностных связей, философское чувство юмора как вершина в развитии эмоциональной сферы. Кроме этого, психологическое благополучие связано с бытийными ценностями: истина, добро, красота, целостность, совершенство, справедливость. Это всегда мотивация роста и личностная зрелость. Для К. Роджерса сущность психологического благополучия состоит в глубине и продуктивности взаимоотношений с Другим (Роджерс, 1994). Таким образом, психологическое благополучие в данном контексте предполагает прежде всего открытость опыту, способность принимать все эмоциональные переживания, даже сложные и амбивалентные, доверие к себе, субъективное чувство свободы воли и выбора, а также способность к адаптивному, гибкому творчеству в жизни. Условиями для самоактуализации в этом случае выступают безусловное принятие событий и эмпатия (Роджерс, 1994).

Интересным автором в данном контексте является Г. Олпорт и его представление о зрелой, уникальной личности в социальном контексте. В данном случае понимание зрелой личности как раз и находится в плоскости психологического благополучия. Критерии зрелой личности:

- расширение чувства Я как способность выходить за пределы себя, в том числе через участие в значимой для субъекта деятельности;
- способность устанавливать позитивные отношения с другими;
- самопринятие;
- выраженные ценности и наличие личностных смыслов.

Г. Олпорт подчеркивал роль сознательных мотивов, жизненных личностно значимых целей, способности к рефлексии как необходимых условий для психологического благополучия (Олпорт, 2002). Идея взаимосвязи психологической зрелости и эмоциональной устойчивости в целом достаточно полно раскрыта в рамках экзистенциальной психологии. Так, А. Лэнгле описывает фундаментальные мотивации человека, отражающие качество связи с миром и психологическое благополучие личности. Среди них:

- способность занимать жизнь как Пространство (принятие условий);
- стремление к ценности жизни через пространство отношений, что позволяет выдерживать близость, устанавливать отношения, «дать себя затронуть», а значит на эмоциональном уровне пережить ценность;
- иметь право на собственную жизнь и быть самим собой.

Данная характеристика отражает способность человека встретиться с самим собой, быть чувствительным к себе, разглядеть свою сущность, на эмоциональном уровне принять ее и занять позицию в отношении себя, что в свою очередь определяет возможности автономии (Лэнгле, 2021).

В рамках нашего исследования базовой концепцией психологического благополучия является подход К. Рифф. Так, автор выделила шесть ключевых компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост. Таким образом, психологическое благополучие подразумевает способность к автономии, которая проявляется в независимости от мнения других и способности принимать решения и осуществлять выбор, управлять окружающей средой; в решении задач и преодолении трудностей на пути достижения целей; в постоянном стремлении развиваться и выраженном интересе к жизни (Ryff & Keyes, 1995). Психологическое благополучие, по мнению автора, скорее не эмоциональное состояние наполненности и ощущение счастья, а способность субъекта успешно реализовывать свой потенциал. Отдельное направление исследований в данной области – изучение особенностей психологического благополучия участников образовательного процесса и выявление факторов в образовательной среде, влияющих на них (Солдатова и Шингаев, 2024). Однако авторы, ведущие работу в данном направлении, испытывают затруднения, связанные с недостатком практического инструментария.

Когнитивный подход в изучении эмоций обосновал роль когнитивной оценки и интерпретации в возникновении эмоциональных переживаний. Так, в рамках когнитивного подхода обосновывается важный тезис о том, что убеждения человека в отношении собственных эмоций и их последствий, а именно дисфункциональные убеждения, существенным образом могут влиять на психологическое благополучие и приводить к различным проблемам в психоэмоциональном развитии. Так, А. Эллис предложил когнитивную теорию эмоций, которая лежит в основе рационально-эмотивной терапии, и описывает следующую формулу: А – активирующее событие, В – собственные убеждения, С – возникновение эмоциональных или поведенческих паттернов, которые основаны на убеждениях (Эллис, 2002). Согласно модели Р. Лихи, эмоциональные схемы формируются под влиянием многих факторов, но, чаще всего, это воспитание и родительские запреты на переживание тех или иных эмоциональных переживаний (Лихи, 2020). Именно эмоциональные схемы, по мнению Роберта Лихи, и определяют то, как мы будем воспринимать наши собственные чувства и переживания. Так, например, среди дисфункциональных эмоциональных схем можно выделить инвалидацию эмоций (восприятие эмоции как негативной и незначимой по мнению других людей); непонятность (трудности в понимании собственных эмоций); вина/стыд за переживаемые человеком эмоции; бесчувственность и др. Авторы когнитивного подхода в изучении эмоций обосновали влияние когнитивной оценки, субъективной интерпретации ситуации субъектом (на уровне автоматических мыслей и убеждений) в выраженности тех или иных эмоциональных переживаний. Способность понимать и регулировать собственные эмоциональные переживания, выдерживать амбивалентные, негативные эмоциональные состояния, осознанность – все это является важным показателем психологической зрелости и может быть взаимосвязано с психологическим благополучием личности и способностью реализовывать свой потенциал.

В рамках настоящего исследования интерес представляет анализ взаимосвязей стратегий эмоциональной регуляции и психологического благополучия, выявление различий в данных характеристиках у мужчин и женщин, а также изучение факторов, влияющих на выраженность дисфункциональных эмоциональных схем. Несмотря на большое количество работ по проблеме психологического благополучия, недостаточно исследований, которые бы системно рассматривали, как именно сочетание пола и предпочитаемых стратегий эмоциональной регуляции взаимосвязано с показателями психологического благополучия. *Целью данного исследования* является описание

различий в стратегиях эмоциональной регуляции у мужчин и женщин с разными уровнем психологического благополучия; выявление факторов, влияющих на формирование дисфункциональных эмоциональных схем.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутых гипотез использовался следующий диагностический инструментарий:

- Шкала психологического благополучия К. Рифф, адаптация Лепешинского (2007);
- Шкала эмоциональных схем Лихи, LESS II (Leahy, 2002), в адаптации Сирота и др. (2018);
- Тест жизнестойкости Мадди, адаптация Осина (2013);
- Методика исследования самоуправления, VCI Куль и Фурмана, адаптация Митиной и Рассказовой (2019).

Полученные данные были обработаны с применением стандартных методов описательной статистики. Для подсчета данных использован критерий Краскела-Уоллиса и линейный регрессионный анализ. Подсчеты проводились в компьютерной программе для статистической обработки данных SPSS Statistics 22.0.

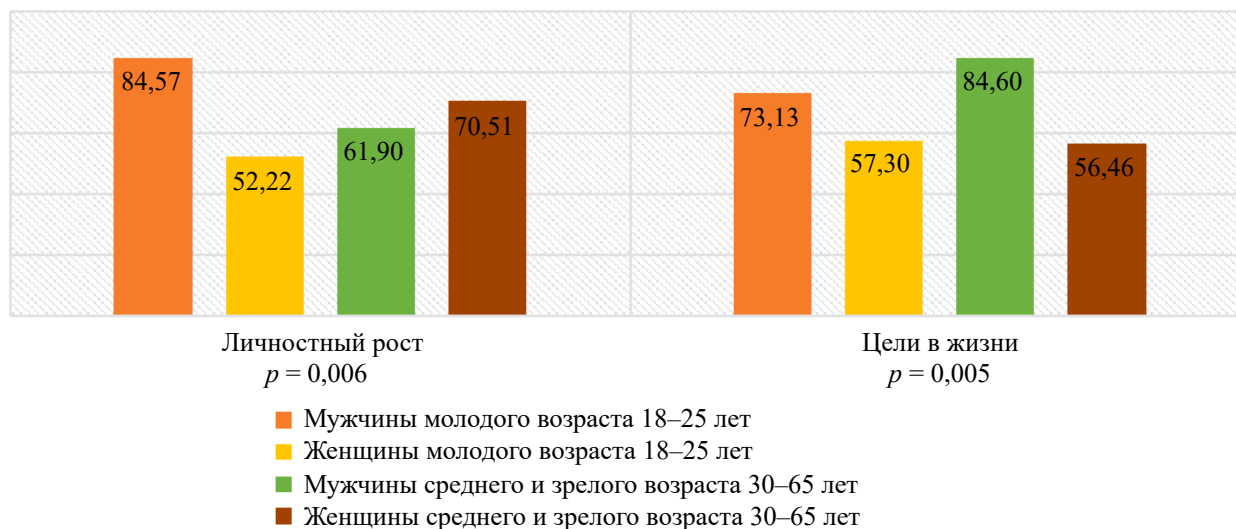
Результаты исследования

На первом этапе были изучены особенности психологического благополучия и проведено распределение выборки в зависимости от уровня психологического благополучия. По результатам диагностики (Шкала психологического благополучия Рифф) у большего количества респондентов преобладает средний уровень психологического благополучия – 47,4 %. Низкий уровень психологического благополучия характерен для 18,8 % респондентов; высокий уровень – для 33,8 % респондентов. В целях выявления половозрастных различий в используемых стратегиях эмоциональной регуляции и показателей психологического благополучия респонденты были разделены на 4 группы: мужчины молодого возраста 18–25 лет (22,6 %); женщины молодого возраста 18–25 лет (25,6 %); мужчины среднего и зрелого возраста 30–65 лет (22,6 %); женщины среднего и зрелого возраста 30–65 лет (28,6 %).

На следующем этапе был проведен сравнительный анализ половозрастных различий в показателях психологического благополучия с применением критерия Краскела-Уоллиса. Полученные данные подтвердили наличие статистически достоверных различий по шкалам «Личностный рост» и «Цели в жизни». Так, шкала «Личностный рост» статистически наиболее выражена в группе мужчин молодого возраста 18–25 лет, шкала «Цели в жизни» – в группе мужчин среднего и зрелого возраста 30–65 лет (рисунок 1).

Рисунок 1

Половозрастные различия особенностей психологического благополучия (в средних рангах)



Таким образом, для мужчин молодого возраста (18–25 лет) характерна выраженная направленность на саморазвитие, открытость новому опыту и восприятие жизни как процесса постоянного развития и реализации собственного потенциала. Данные результаты обусловлены тем, что одной из задач данного возрастного этапа является поиск себя и формирование идентичности. Интересно, что для мужчин среднего и зрелого возраста (30–65 лет) характерно в большей степени чувство осмысленности и направленность жизненного пути (высокие значения по шкале «Цели в жизни»). Полученные данные свидетельствуют о возрастной динамике выраженности компонентов психологического благополучия у мужчин: если в молодости на первый план выходит динамический аспект (личностный рост как становление и саморазвитие), то в зрелом возрасте его сменяет четкая направленность на осознание целей в жизни как реализации собственного потенциала и тенденция к общей осмысленности жизни и жизненных планов. У женщин в рамках данного анализа подобных различий обнаружено не было, что, на наш взгляд, требует дополнительного исследования и может указывать на иную траекторию в развитии психологического благополучия.

Следующий этап был связан с изучением различий в используемых стратегиях эмоциональной регуляции. Как видно из Таблицы 1, существуют различия в преобладающих стратегиях эмоциональной регуляции в зависимости от уровня психологического благополучия (проверка на достоверность различий осуществлялась с помощью критерия Краскела-Уоллиса). Так, показатель «инвалидации» при $p = 0,000$, «непонятности» при $p = 0,009$, «обесценивания» при $p = 0,007$, «потери контроля» при $p = 0,037$, «руминации» при $p = 0,006$, «непринятия чувств» при $p = 0,006$ и «обвинения» при $p = 0,001$ статистически выражены в группе респондентов с низким уровнем психологического благополучия. Показатель «низкая выраженность чувств» при $p = 0,003$ статистически выражен в группе респондентов со средним уровнем психологического благополучия. Показатель «упрощенный взгляд» при $p = 0,001$ статистически выражен в группе респондентов с высоким уровнем психологического благополучия.

Таблица 1

Особенности эмоциональных схем у респондентов с разным уровнем психологического благополучия

Категории респондентов	Респонденты с низким уровнем психологического благополучия	Респонденты со средним уровнем психологического благополучия	Респонденты с высоким уровнем психологического благополучия	Уровень значимости
Ср. ранги	85,24	Инвалидация 75,35	45,18	0,000
Ср. ранги	76,60	Непонятность 73,24	52,93	0,009
Ср. ранги	55,98	Упрощенный взгляд на эмоцию 58,88	84,49	0,001
Ср. ранги	76,56	Обесценивание 73,57	52,49	0,007
Ср. ранги	76,96	Потеря контроля 71,28	55,48	0,037
Ср. ранги	81,72	Руминации 70,87	53,41	0,006
Ср. ранги	76,88	Непринятие чувств 73,55	52,34	0,006
Ср. ранги	73,64	Низкая выраженность чувств 75,52	51,39	0,003
Ср. ранги	85,00	Обвинение 70,65	51,89	0,001

В соответствии с разделением выборки по половозрастным признакам нами проведен сравнительный анализ выраженности дисфункциональных эмоциональных схем у респондентов разных возрастных и гендерных групп. Полученные результаты представлены в Таблице 2.

Так, эмоциональные схемы «непонятность» при $p = 0,010$, «вина и стыд» при $p = 0,008$, «потеря контроля» при $p = 0,006$ и «чрезмерная рациональность» при $p = 0,005$ статистически выражены в группе мужчин молодого возраста 18–25 лет. Показатель «обесценивание» статистически выражен в группе мужчин и женщин среднего и зрелого возраста 30–65 лет практически в равной степени; «низкая выраженность чувств» при $p = 0,000$ статистически выражена в группе мужчин молодого возраста (18–25 лет) и мужчин среднего и зрелого возраста (30–65 лет) практически в равной степени. Можно сделать вывод о том, что преобладающее большинство дисфункциональных эмоциональных схем достоверно в большей степени выражены у мужчин 18–25 лет. Низкая выраженность чувств характерна для мужчин двух возрастных групп.

На завершающем этапе исследования был проведен регрессионный анализ с целью выявления факторов, влияющих на дисфункциональные эмоциональные схемы у мужчин и женщин. По результатам проведения регрессионного анализа мы получили возможность описать факторы, влияющие на преобладающие дисфункциональные эмоциональные схемы у мужчин и женщин. Таким образом наша гипотеза о возможном влиянии показателей психологического благополучия на выраженность дисфункциональных эмоциональных схем у мужчин и женщин нашла свое подтверждение.

В Таблице 3 приведены результаты данного этапа, согласно которым показатель «самопринятие» у мужчин отрицательно влияет на дисфункциональные эмоциональные схемы «инвалидация», «руминация», «непринятие чувств», «низкая выраженность чувств». В отношении мужчин показатели «личностный рост» и «наличие целей в жизни» отрицательно влияет на выраженность дисфункциональных схем «вина и стыд», «обесценивание», «низкий консенсус».

Таблица 2

Половозрастные особенности выраженности эмоциональных схем

Категории респондентов	Мужчины молодого возраста 18–25 лет	Женщины молодого возраста 18–25 лет	Мужчины среднего и зрелого возраста 30–65 лет	Женщины среднего и зрелого возраста 30–65 лет	Уровень значимости
	Непонятность				
Ср. ранги	86,95	63,60	55,97	63,29	0,010
	Вина и стыд				
Ср. ранги	82,72	55,18	74,45	59,09	0,008
	Обесценивание				
Ср. ранги	48,97	70,91	73,16	72,71	0,032
	Потеря контроля				
Ср. ранги	85,82	58,49	54,65	69,84	0,006
	Чрезмерная рациональность				
Ср. ранги	80,87	51,34	77,37	61,61	0,005
	Низкая выраженность чувств				
Ср. ранги	80,80	44,41	82,00	64,08	0,000

Таблица 3

Регрессионная модель влияния переменных-предикторов на эмоциональные схемы по группе мужчин

Переменные	Нестандарт. коэф.		Стандарт. коэф.	Т	Знач.
	В	Стандарт. ошибка	Бета		
Самопринятие	–,641	,087	–,632	–7,373	,000
Цель в жизни	–,552	,172	–,435	–3,208	,002
Личностный рост	–,343	,107	–,385	–3,208	,002
Личностный рост	–,353	,129	–,269	–2,740	,008
Самопринятие	–,360	,122	–,334	–2,963	,004
Самопринятие	–,563	,106	–,431	–5,292	,000
Самопринятие	–,432	,106	–,507	–4,055	,000

В Таблице 4 приведены данные, согласно которым самопринятие в группе женщин отрицательно влияет на дисфункциональные эмоциональные схемы, в частности «упрощенный взгляд». Качество отношений с внешним миром (положительные отношения и управление окружением) у женщин снижает выраженность таких дисфункциональных эмоциональных схем, как инвалидация, обесценивание, обвинение; при этом положительно влияет на эмоциональную схему «упрощенный взгляд».

Таблица 4

Регрессионная модель влияния переменных-предикторов на эмоциональные схемы по группе женщин

Переменные	Нестандарт. коэф.		Стандарт. коэф.	Т	Знач.
	В	Стандарт. ошибка	Бета		
Положительные отношения	–,370	,101	–,354	–3,674	,000
Управление окружением	,545	,125	,662	4,348	,000

окружением. Таким образом, коррекция дисфункциональных эмоциональных схем и поддержка психологического благополучия требуют разных подходов для мужчин и женщин: для мужчин принципиально важна работа над принятием себя и построением жизненной траектории в том числе карьерной траектории, а для женщин – развитие навыков эффективного взаимодействия с миром и укрепления чувства личной эффективности в сфере взаимоотношений с другими людьми.

Взаимосвязь эмоциональной регуляции и психологического благополучия подтверждается такими авторами, как Падун и Климова (2014). Ларионов (2020) рассматривает стратегии эмоциональной регуляции как фактор психоэмоциональных нарушений. В исследовании Жигэу (2022) приводятся данные о связи эмоциональной регуляции и психологического здоровья, которое напрямую связано с высокой оценкой своего субъективного благополучия. Заметим, что для современной психологии понятие «субъективное благополучие» (Diener et al., 2003), в отличие от понятия психологического благополучия (Ryff & Keyes, 1995), связано с субъективным состоянием счастья и может рассматриваться как личностная черта (предрасположенность) и как состояние. Так, Д. А. Леонтьев в одной из своих публикаций дает обзор конструктов, описывающих сходные состояния и дифференцирует понятия «психологическое благополучие», «счастье», «качество жизни» и др. Автор размышляет о соотношении этих понятий и возможности их операционализации. Среди таких оснований, по мнению автора, можно выделить качество мотивации, как содержательное описание потребностей субъекта, об удовлетворении которых как раз и сигнализируют позитивные эмоции, характерные, в частности, для переживания субъективного благополучия (Леонтьев, 2020).

Роль эмоциональных схем в развитии тревожности и депрессии описана в статье Сирота и др. (2018). Анализ результатов данного исследования показал взаимосвязь дисфункциональных эмоциональных схем с тревожностью, депрессией, обсессивно-компульсивными проявлениями и соматизацией. Было доказано влияние эмоциональных схем, таких как руминация, непонятность, инвалидация и чрезмерная рациональность, на симптомы депрессии. В то же время инвалидация, непринятие чувств и упрощенный взгляд на эмоции оказывали влияние на симптомы тревожных расстройств. Влияние дезадаптивных эмоциональных схем на психологическое здоровье и стресс представлено в исследовании Faustino (2025). Исследование подтвердило, что дезадаптивные эмоциональные схемы отрицательно коррелируют с психологическим благополучием, однако положительно – со стрессом.

Половозрастные различия в показателях психологического благополучия раскрыты такими авторами как Asri et al. (2025). По результатам исследования установлено, что женщины демонстрируют более высокий уровень психологического благополучия. Высокий уровень психологического благополучия особенно представлен в аспекте самопринятия, личностного роста, управления окружающей среды, автономии и целеустремленности в жизни, что согласуется с результатами нашего исследования. Также, выводы о половозрастных различиях в показателях психологического благополучия были описаны в исследовании Кучиной (2024), а различия в выборе стратегий преодолевающего поведения у мужчин и женщин – в исследовании Самсоновой и др. (2020). Половозрастные различия в используемых стратегиях эмоциональной регуляции, а именно выраженное подавление выражения эмоций у мужчин, отмечается такими авторами, как Панкратова и др. (2022), Сайбулаева и Бондарева (2025), Вольнкина (2025). Полученные данные подтверждают и дополняют работы других исследователей по указанной проблеме.

Заключение. Данное исследование убедительно доказывает, что при низком уровне психологического благополучия мы имеем дело не с единично выраженными дисфункциональными эмоциональными схемами, а с комплексом взаимосвязанных стратегий эмоциональной регуляции (инвалидация, руминация, обвинение, непринятие чувств и др.). При этом, по мере роста психологического благополучия выраженность дисфункциональных эмоциональных схем независимо от пола снижается, и преобладающей становится стратегия «упрощенный взгляд», отражающая, на наш взгляд, способность к эмоциональной гибкости. В результате исследования мы получили возможность описать гендерно-возрастную специфику стратегий эмоциональной регуляции: зафиксирована выраженная уязвимость молодых мужчин (18–25 лет) в сфере эмоциональной регуляции, для которых характерны выраженные негативные переживания (вина, стыд, потеря контроля) и стратегии подавления (низкая выраженность чувств, чрезмерная рациональность).

Наиболее значимым результатом регрессионного анализа стало выявление принципиально разных психологических ресурсов для мужчин и женщин, что имеет высокую значимость для профилактики дисфункциональных стратегий эмоциональной регуляции и повышения эмоциональной устойчивости и психологического благополучия. Для мужчин такими ресурсами выступают самопринятие, личностный рост и наличие целей в жизни, что статистически значимо снижает выраженность широкого спектра дисфункциональных схем (от инвалидации и руминации до вины и обесценивания). Таким образом, эмоциональная устойчивость и зрелость мужчины во многом обусловлена качеством внутреннего диалога и четкого понимания личной жизненной траектории. Для женщин таким психологическим ресурсом по результатам нашего исследования является компетентность во внешнем мире и позитивные взаимоотношения, управление окружением. Таким образом, психологическое благополучие женщин в большей степени опосредовано качеством взаимодействия с внешним миром, социальной средой и чувством контроля над жизненными обстоятельствами.

В плане программ психологического сопровождения, индивидуального консультирования важно учитывать выявленные различия. В отношении мужчин психологическая работа в большей степени должна быть ориенти-

рована на укрепление самопринятия, построение жизненной перспективы, тогда как фокус в сопровождении женщин может быть направлен на развитие навыков продуктивных отношений и инструментальной компетентности в управлении жизненной средой, что повысит их эмоциональную устойчивость и может существенно снизить потребность в защитном эмоциональном реагировании.

Список литературы

- Волынкина, А. А. (2025). Психологические особенности эмоционального интеллекта современного юношества. *Вестник науки*, 3(7 (88)), 284–299.
- Жигэу, Е. И. (2022). Влияние эмоциональной регуляции на психологическое здоровье в юношеском возрасте. В *Cognitive Neuroscience – 2021: материалы международного форума* (С. 131–135). Издательство Уральского университета.
- Кучина, Т. И. (2024). Психологическое благополучие и ценностные ориентации женщин и мужчин ранней и средней зрелости в мире неопределенности. *Мир науки. Педагогика и психология*, 12(1).
- Ларионов, П. М. (2020). Дисфункциональная когнитивная регуляция эмоций и тип поведения как факторы риска психоэмоциональных нарушений. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, 198, 140–154. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-198-140-154>
- Маслоу, А. Х. (1997). *Психология бытия*. Рефл-Бук, Ваклер.
- Митина, О. В., и Рассказова, Е. И. (2019). Методика исследования самоуправления Ю. Куля и Л. Фурмана: психометрические характеристики русскоязычной версии. *Психологический журнал*, 40(2), 111–127.
- Леонтьев, Д. А. (2020). Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 1, 14–37. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
- Лепешинский, Н. Н. (2007). Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф. *Психологический журнал (Минск)*, 3, 24–37.
- Лихи, Р. (2020). *Техники когнитивной психотерапии*. Питер.
- Лэнгле, А. (2021). *Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая психология эмоций*. Генезис.
- Олпорт, Г. (2002). *Становление личности: избранные труды*. Смысл.
- Осин, Е. Н. (2013). Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости. *Организационная психология*, 3(3), 42–60.
- Падун, М. А., и Климова, Л. А. (2014). Регуляция эмоций и психологическое благополучие. В *Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества* (С. 242–256). Институт психологии РАН.
- Панкратова, А. А., Паршикова, О. В., и Черткова, Ю. Д. (2022). Связь стратегий эмоциональной регуляции с субъективным благополучием и жизнестойкостью: эффекты актора и партнера в супружеских парах. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 19(2), 241–258. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-2-241-258>
- Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Прогресс.
- Сайбулаева, Д. Г., и Бондарева, Л. В. (2025). Гендерные различия эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. *Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки*, 40(3), 139–147. <https://doi.org/10.21779/2542-0313-2025-40-2-139-147>
- Самсонова, Н. Л., Маясова, Т. В., и Неделеяева, А. В. (2020). Сравнительный анализ способов совладающего поведения и особенностей саморегуляции в ситуациях стресса у мужчин и женщин среднего возраста. *Перспективы науки и образования*, 3(45), 350–359. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.26>
- Сирота, Н. А., Московченко, Д. В., Ялтонский, В. М., и Ялтонская, А. В. (2018). Разработка русскоязычной версии опросника проблемного использования социальных сетей. *Консультативная психология и психотерапия*, 26(3), 33–55. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260303>
- Солдатова, Г. В., и Шингаев, С. М. (2024). Современные исследования психологического благополучия субъектов образования. *Психология человека в образовании*, 6(3), 288–299. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-288-299>
- Эллис, А. (2002). *Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход*. ЭКСМО-Пресс.
- Asri, D. N., Wardani, S. Y., & Lestari, S. (2025). Psychological well-being of exchange program students. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 7(1). <https://doi.org/10.51214/002025071313000>
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187–219. [https://doi.org/10.1016/s1566-3124\(03\)15007-9](https://doi.org/10.1016/s1566-3124(03)15007-9)
- Faustino, B. (2025). Introducing dialectical core schemas theory through mediation models. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 43(8). <https://doi.org/10.1007/s10942-024-00569-8>
- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(3), 177–190. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(02\)80048-7](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(02)80048-7)
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>

References

- Allport, G. (2002). *Formation of personality: Selected works*. Meaning. (In Russ.)
- Asri, D. N., Wardani, S. Y., & Lestari, S. (2025). Psychological well-being of exchange program students. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 7(1). <https://doi.org/10.51214/002025071313000>
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187–219. [https://doi.org/10.1016/s1566-3124\(03\)15007-9](https://doi.org/10.1016/s1566-3124(03)15007-9)
- Ellis, A. (2002). *Humanistic psychotherapy: A rational-emotional approach*. EKSMO-Press. (In Russ.)
- Faustino, B. (2025). Introducing dialectical core schemas theory through mediation models. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 43(8). <https://doi.org/10.1007/s10942-024-00569-8>
- Jigau, E. I. (2022). Influence of Emotional Regulation on Psychological Health in Young People. In *Cognitive Neuroscience –2021: Proceedings of the International Forum* (P. 131–135). Ural State University Press. (In Russ.)
- Kuchina, T. I. (2024). Psychological well-being and value orientations of women and men of early and middle adulthood in a world of uncertainty. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 12(1). (In Russ.)
- Larionov, P. M. (2020). Dysfunctional cognitive emotion regulation and type a behaviour pattern as risk factors for psycho-emotional disorders. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 198, 140–154. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-198-140-154>
- Maslow, A. H. (1997). *Psychology of being*. Refl-Book, Wackler. (In Russ.)
- Mitina, O. V., & Rasskazova, E. I. (2019). J. Kuhl's and A. Fuhrman's Self-Government Test: Psychometric Properties of Russian Language Version. *Psychological Journal*, 40(2), 111–127. (In Russ.)
- Leontiev, D. A. (2020). Happiness and Well-Being: Toward the Construction of the Conceptual Field. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 1, 14–37. (In Russ.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
- Lepeshinsky, N. N. (2007). Adaptation of the questionnaire “Scale of psychological well-being” by K. Riff. *Psychological Journal (Minsk)*, 3, 24–37. (In Russ.)
- Leahy, R. (2020). *Techniques of cognitive psychotherapy*. Piter. (In Russ.)
- Langle, A. (2021). *What drives a person? Existential-analytical psychology of emotions*. Genesis. (In Russ.)
- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(3), 177–190. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(02\)80048-7](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(02)80048-7)
- Osin, E. N. (2013). Factor structure of the short version of the Test of hardiness. *Organizational Psychology*, 3(3), 42–60. (In Russ.)
- Padun, M. A., & Klimova, L. A. (2014). Regulation of emotions and psychological well-being. In *Psychological health of the individual and spiritual and moral problems of modern Russian society* (P. 242–256). Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
- Pankratova, A. A., Parshikova, O. V., & Chertkova, Y. D. (2022). Relationships of Emotion Regulation Strategies with Subjective Well-Being and Hardiness: Actor and Partner Effects in Married Couples. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 19(2), 241–258. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-2-241-258>
- Rogers, K. (1994). *A look at psychotherapy. Becoming a person*. Progress. (In Russ.)
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>
- Saibulaeva, D. G., & Bondareva, L. V. (2025). Gender Differences in Emotional Intelligence Among Adolescents. *Herald of Dagestan State University. Seria 2: Humanities*, 40(3), 139–147. (In Russ.) <https://doi.org/10.21779/2542-0313-2025-40-2-139-147>
- Samsonova, N. L., Maysova, T. V., & Nedelyaeva, A. V. (2020). Comparative analysis of coping behavior methods and features of self-regulation in stress-situations in middle-aged men and women. *Perspectives of Science and Education*, 3 (45), 350–359. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.26>
- Sirota, N.A., Moskovchenko, D.V., Yaltonsky, V.M., Yaltonskaya, A.V. (2018). Development of the Russian Version of the Questionnaire for the Problematic Use of Social Networks. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 26(3), 33–55. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260303>
- Soldatova, G. V., Shingayev, S. M. (2024). Modern research on the psychological well-being of the participants of the education process. *Psychology in Education*, 6(3), 288–299. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-288-299>
- Volynkina, A. A. (2025). Psychological characteristics of emotional intelligence of modern youth. *The Journal of Science*, 3(7 (88)), 284–299. (In Russ.)

Об авторах:

Юлия Викторовна Селезнева, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), yulya.selezneva@gmail.com

Елена Анатольевна Ермоленко, ассистент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, ул. Гагарина, 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), ermolenkoelena@list.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Yulia Viktorovna Selezneva, Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor of the General and Consultative Psychology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-код](#), yulya.selezneva@gmail.com

Elena Anatolyevna Ermolenko, Assistant Professor of General and Consultative Psychology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-код](#), ermolenkoelena@list.ru

Conflict of Interest Statement: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 15.12.2025

Поступила после рецензирования / Reviewed 12.02.2026

Принята к публикации / Accepted 13.02.2026

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY



УДК 159.972

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-72-81>



SMHNNJ

Субъективные предикторы самореализации студентов в условиях современных рисков

Татьяна Н. Щербакова¹  , Светлана Н. Бостанова² 

¹ Донской государственный технический университет,
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,
г. Карачаевск, Российская Федерация

 tatiananik@list.ru

Аннотация

Введение. Социогенная потребность в самореализации первоначально формируется под воздействием внешних факторов и ценностных ориентиров современного социума. Однако далее главную роль в этом процессе играет сознательный выбор личности той или иной траектории. Феномен самореализации трактуется как личностный фундамент позитивного самоотношения молодого человека и значимый фактор субъективного переживания счастья. Обучение в вузе рассматривается как значимый этап жизнедеятельности и пролонгированной профессиональной социализации, который подразумевает создание оптимальных условий и актуализацию механизмов самореализации в контексте учебно-познавательной деятельности. Все это подтверждает актуальность изучения обусловленности самореализации студентов. Новизна данного исследования заключается в структурировании и установлении уровня выраженности субъективных предикторов самореализации студентов в ситуации современных рисков.

Цель. Изучение особенностей субъективных предикторов самореализации студентов в условиях современных рисков.
Материалы и методы. Для оценки субъективных предикторов самореализации студентов использовались тест-опросник САМОАЛ (Э. Шостром) в адаптации А. В. Лазукина и Н. Ф. Калины; многомерный опросник самореализации личности (С. И. Кудинов); авторская анкета «Самореализация» (Т. Н. Щербакова). Обработка результатов была проведена с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие 240 студентов гуманитарной направленности, обучающихся в ДГТУ (г. Ростов-на-Дону) и КЧГУ им. У. Д. Алиева (г. Карачаевск). В содержании представлений студентов достаточно четко обозначены детерминанты, ресурсы и барьеры самореализации, что может рассматриваться как позитивный фактор. Среди субъективных предикторов самореализации приоритетный ранг получила оптимистичность, креативность, конструктивность, эгоцентрическая мотивация и социально-корпоративные установки. Показано наличие связи личностных барьеров самореализации с пессимистичностью и характером личностных установок.

Обсуждение результатов. Полученные в результате исследования данные могут быть использованы в системе психологического сопровождения развития субъективных предикторов самореализации студентов. Результаты исследования также следует учитывать в формировании развивающей среды вуза. Выявленные ресурсы и риски самореализации могут быть положены в основу оптимизации работы по развитию способности студентов к самореализации.

Ключевые слова: самореализация, самоэффективность, факторы самореализации, преобразовательная активность, субъективные предикторы

Для цитирования. Щербакова, Т. Н., и Бостанова, С. Н. (2026). Субъективные предикторы самореализации студентов в условиях современных рисков. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 9(1), 72–81. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-72-81>

Subjective Predictors of Student Self-Realization under Contemporary Risks

Tatyana N. Shcherbakova¹ , Svetlana N. Bostanova² 

¹ Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² Karachay-Circassian State University named after U.D. Aliyev, Karachaevsk, Russian Federation

✉ tatiananik@list.ru

Abstract

Introduction. The sociogenic need for self-realization is initially formed under the influence of external factors and value orientations of modern society. However, later the main role in this process is played by the individual's conscious choice of one or another route. The phenomenon of self-realization is interpreted as the personal foundation of a young person's positive self-attitude and a significant factor in the subjective experience of happiness. University education is considered a significant stage of life activity and prolonged professional socialization, which implies the creation of optimal conditions and the actualization of self-realization mechanisms in the context of educational and cognitive activity. All this confirms the relevance of studying the conditionality of student self-realization. The novelty of this study lies in structuring and establishing the level of expression of subjective predictors of student self-realization in the situation of contemporary risks.

Objective. Studying the characteristics of subjective predictors of student self-realization under contemporary risks.

Materials and Methods. To assess the subjective predictors of student self-realization, the following tools were used: the SAMOAL test questionnaire (E. Shostrom), adapted by A. V. Lazukin and N. F. Kalina; the multidimensional Questionnaire of Personal Self-Realization (S. I. Kudinov); the author's questionnaire 'Self-realization' (T. N. Shcherbakova). Data processing was carried out using the Spearman rank correlation coefficient.

Results. The study involved 240 students of humanities orientation studying at DSTU (Rostov-on-Don) and Karachay-Circassian State University named after U.D. Aliyev. Karachaevsk. In the content of the students' perceptions, the determinants, resources, and barriers to self-realization are quite clearly outlined, which can be considered a positive factor. Among the subjective predictors of self-realization, optimism, creativity, constructiveness, egocentric motivation, and socio-corporate attitudes received the highest rank. The presence of a connection between personal barriers to self-realization and pessimism and the nature of personal attitudes is shown.

Discussion. The data obtained as a result of the study can be used in the psychological support for the development of subjective predictors of student self-realization. Research results should also be taken into account in the formation of a development environment at the university. The identified resources and risks of self-realization can be used as a basis for optimizing work to develop students' ability for self-realization.

Keywords: self-realization, self-efficacy, factors of self-realization, transformative activity, subjective predictors

For Citation. Shcherbakova, T. N., & Bostanova, S. N. (2026). Subjective predictors of student self-realization under contemporary risks. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 9(1), 72–81. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-72-81>

Введение

Для решения практических задач психологического сопровождения успешной самоактуализации личности в актуальном социальном контексте важно изучение особенностей протекания этого процесса на различных возрастных этапах (Гаранина и Лашина, 2022). Актуальность исследования возможностей самореализации студентов в условиях современных рисков обусловлена тем, что особенности траектории реализации своего жизненного и профессионального проекта в этот период оказывают существенное влияние на успешность в будущем. Студенты активно формируют свою жизненную среду, происходит трансформация ценностной иерархии с акцентом на таких ценностях, как самореализация, самоактуализация, успешность, психологическое благополучие, самоэффективность. Здесь важно понимание того, что характер, содержание и вектор самореализации связаны с особенностями смысловых ориентаций и аксиологическими ориентирами личности в целом (Кулагина, 2023).

Соотношение между самореализацией и самоактуализацией определяет жизненную позицию, стиль поведения, жизненные выборы личности. Сегодня развивается идея о тесной феноменологической и инструментальной связи индивидуальных особенностей самореализации, самоактуализации и самоэффективности на личностном уровне (Шипова и Опекина 2021; Кострова и Шибаршина, 2023). Личностный смысл самореализации связан с рефлексией собственных способностей и возможностей, стремлением к самовоплощению и реализации личного проекта жизни посредством полноценного раскрытия своего потенциала, с желанием достичь самоактуализации (Плотникова и Маслова, 2018). В качестве субъектной основы самореализации выступает самоэффективность, позволяющая за счет компетентности, веры в себя и высокого уровня интегрированного субъективного контроля решать задачу достижения целей в условиях современных рисков. Эмпирические исследования показывают, что большую роль в

успешной самореализации молодых людей имеет локус контроля личности, способность выдвигать и достигать цели в учебно-профессиональной деятельности, подтверждая самоэффективность (Проненко и Вашумирская, 2023).

В психологии самореализацию личности определяют как процесс максимального использования индивидуальных особенностей личности в практической деятельности и социальном взаимодействии, успешное достижение личностно значимых целей самоосуществления в различных сферах жизни и развития. При этом, с точки зрения психологов, потребность в самореализации и приверженность определенным правилам задает форму жизни, стиль взаимодействия субъекта с миром. Здесь значение имеет создание смысла реализации в разных сферах жизнедеятельности и одновременно развитие и усиление своей идентичности (Clark, 2018). В контексте детерминации успешной самореализации особо выделяется личностный смысл данного процесса, осознание понимания целесообразности этого типа активности и работы над собой в этом направлении. Здесь на первый план выходит сосредоточенность когнитивных, эмоциональных и конативных паттернов активности на реализации собственного «Я», осознанных выборах в пользу личностного роста, реалистичного позитивного существования, ответственности за свои действия. Кроме того, происходит фокусировка на понимании особенностей проявления своей индивидуальности, стремлении к самосовершенствованию и самотворчеству, проявлении смелости и решительности при преодолении препятствий. В изучении самореализации сегодня внимание акцентируется на том, что данный процесс всегда связан с активной деятельностью субъекта, в процессе которой происходит развитие личности, удовлетворяются потребности и улучшаются компетенции (Martela & Pessi, 2018).

Самореализация неразрывно связана с выбором адекватных стратегий адаптации, что задает характер активности субъекта и влияет на ее продуктивность. Она обеспечивает личности как субъекту жизни возможность самовыражения в условиях рисков неопределённости и повышенной мобильности. Адаптивная стратегия личности может трактоваться как способ решения жизненных проблем и конструктивное преодоление противоречий (Тамасханова и Щербакова, 2024). Сам процесс самореализации и выбор ее траектории в профессиональном пространстве предполагает творческий подход к освоению выбранной профессии и формирование высокого уровня соответствующей компетентности в период обучения в вузе. Реализация молодыми людьми своего потенциала в современном социальном контексте связана с определенным социальным статусом и мерой удовлетворенности своей актуальной социальной ролью, собственной жизнью и той моделью профессиональной самореализации, которая сконструирована на индивидуальном уровне (Катькало и Печеркина, 2022).

В психологии выделяют комплексы внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на самореализацию личности. Показано, что специфика внутренних предикторов определяет характер этого процесса, его устойчивость и степень полноты (Катькало, 2021). В системе психологических детерминант, оказывающих воздействие на формирование личности, способной к успешной реализации своих индивидуальных возможностей и потенциала, интегрированы следующие элементы (Крушельницкая и Полевая, 2020):

- субъективные представления студентов о содержании и механизмах данного процесса;
- цели и ресурсные установки на достижения;
- уникальный индивидуальный опыт;
- выраженные намерения самосовершенствования и конструктивного саморазвития;
- эффективные способы реализации поведения в конкретных условиях жизни.

Индивидуальные особенности самореализации личности охватывают когнитивные, мотивационные и прогностические аспекты и основываются на уникальном содержании мотивационно-смысловых образований, которые осуществляют отбор и выдвижение приоритетных задач организации актуальной активности. Важное значение здесь имеет инструментально-стилевая система молодого человека, ее динамические характеристики, направленные на обеспечение результативной деятельности и взаимодействия.

Психологи акцентируют внимание на специфике установок и проявлении потребности в самореализации у студентов, показывая связь ее мотивации с экзистенциальным кризисом выбора индивидуального маршрута дальнейшего развития. Возникающие здесь психологические барьеры и столкновение с препятствиями, стимулируют потребность и желание их преодоления, что приводит к поиску действенных способов решения проблемы, обогащению эмоциональной, личностной и когнитивной сферы личности студентов, что в итоге способствует продвижению индивидуального проекта жизни (Борзова и Плотникова, 2021; Sarici Bulut, 2018). Существенным препятствием на пути достижения цели и воплощения собственного проекта жизнедеятельности выступают личностные барьеры самореализации, связанные как с характерологическими особенностями личности, так и с самоотношением, самооценкой, жизнестойкостью (Ефанова и Трофимова, 2021).

Учитывая тот факт, что молодой человек является одновременно субъектом деятельности, общения и аутопсихологической преобразующей активности, его реализация также возможна в этих направлениях. Субъектно-деятельностный аспект связан с реализацией своих потребностей и проектов посредством разнообразных видов деятельности студентов. Социально-коммуникативный аспект, в свою очередь, предполагает построение позитивного взаимодействия и выполнение социально значимых задач. В контексте изучения самореализации студенческой молодежи интерес, в первую очередь, представляет ее личностный аспект, в основе которого лежит интенсивное развитие личности студента и максимальное раскрытие психологического потенциала (Торомырзаева, 2021).

Кроме того, на основании анализа эмпирических данных в психологических исследованиях выделяются различные уровни успешности самореализации: низкий, средний и высокий (Опекина, 2021). На низком уровне проявляется недостаточно выраженное желание выявить и развить собственные способности и личностный потенциал, отсутствие заинтересованности в саморазвитии, дефициты и ограничения знаний и умений, необходимых для успешного функционирования. Значимой характеристикой среднего уровня является зависимость мотивации самореализации от оценок способностей личности и субъективных представлений о сущности этого процесса, включенности эмоционального компонента. Высокий уровень тесно связан с сознательным желанием определить и развить собственные способности и компетентность в плане реализации выдвигаемых целей в различных ситуациях, желанием прикладывать усилия для их достижения. Достижение высокого уровня самореализации взаимосвязано с выраженностью мотивации преобразовательной активности студента, постоянным желанием выявлять и развить свои сильные стороны, способности, умения и навыки. Сегодня стоит задача инвентаризации, трансформации и обновления паттернов поведения и стереотипных убеждений, чтобы они соответствовали актуальной ситуации развития личности студента. Здесь студент становится истинным субъектом преобразовательной деятельности, направленной на позитивные трансформации личности, проявляя готовность и способность достигать личностно значимых целей и жизненно важных задач в нестандартных ситуациях, демонстрируя оригинальность и перспективность решений (Scherbakova et al., 2020).

Анализ теоретических подходов к изучению феномена самореализации показывает, что одной из важных тенденций в изучении проблем самореализации является акцент на актуализации, подтверждении и укреплении личности с учетом влияния окружающей среды на этот процесс. Целью этой активности является формирование индивида как цельной личности, способной к саморазвитию и самоутверждению (Насурова, 2021; Gordon, 2022). В современной психологии развивается идея о том, что тенденция к самореализации, возникающая в процессе жизни, мотивирована потребностью студента «улучшаться» и накапливать опыт саморазвития и продуктивной деятельности, стремлением расширить границы собственной личности и апробировать личностные возможности. Важной характеристикой самореализации студентов является ориентация на достижение максимума в использовании своего потенциала и одновременно удовлетворение потребности в самоуважении, переживание чувства удовлетворения от преодоления трудностей (Alaghmand S. et al., 2018). В период обучения в вузе человек получает уникальную возможность сосредоточиться на совершенствовании когнитивной компетентности, творчестве, поиске различных форм успешного самовыражения, что придает значимость и осмысленность этому этапу профессионально-личностного развития. Учитывая специфику студенчества как уникальной когорты, ориентированной на активность, расширение контактов, участие в общественной жизни, можно говорить о том, что процесс самореализации личности встраивается в контекст более широких социальных целей и актуальное социальное пространство взаимодействия.

Состоятельность личности определяется выраженностью способности адекватно моделировать траекторию индивидуального профессионального пути, делая акцент на значимой работе, и нести ответственность за собственный выбор. В процессе самореализации происходит интеграция более широкой цели, чем просто достижения в профессии, богатой палитры объективных актуальных и потенциальных возможностей и выборов субъекта, уровня притязаний и амбиции, когнитивной и конативной готовности реализовывать поставленные цели (Martela & Pessi, 2018). Исследования показывают, что успешная самореализация молодого человека предполагает сформированную рефлексивную жизненную позицию, понимание сущности своей индивидуальности, раскрытие себя и проявление творчества в сложных ситуациях, умение находить новые ракурсы проявления своей личности даже тогда, когда внешняя среда накладывает ограничения (Narain & Maheshwari, 2022).

Таким образом, *цель нашего исследования* заключается в изучении особенностей субъективных предикторов самореализации студентов в условиях современных рисков. Мы предполагали, что существуют определенные особенности выраженности предикторов самореализации у студентов и связь между их показателями.

Материалы и методы

Для решения поставленных исследовательских задач были использованы следующие методики:

- тест-опросник САМОАЛ (Э. Шостром) в адаптации А. В. Лазукина и Н. Ф. Калины (Калина, 1998);
- многомерный опросник самореализации личности (Кудинов и Кудинов, 2018);
- авторская анкета «Самореализация» (Т. Н. Щербакова).

В качестве метода статистической обработки данных был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования

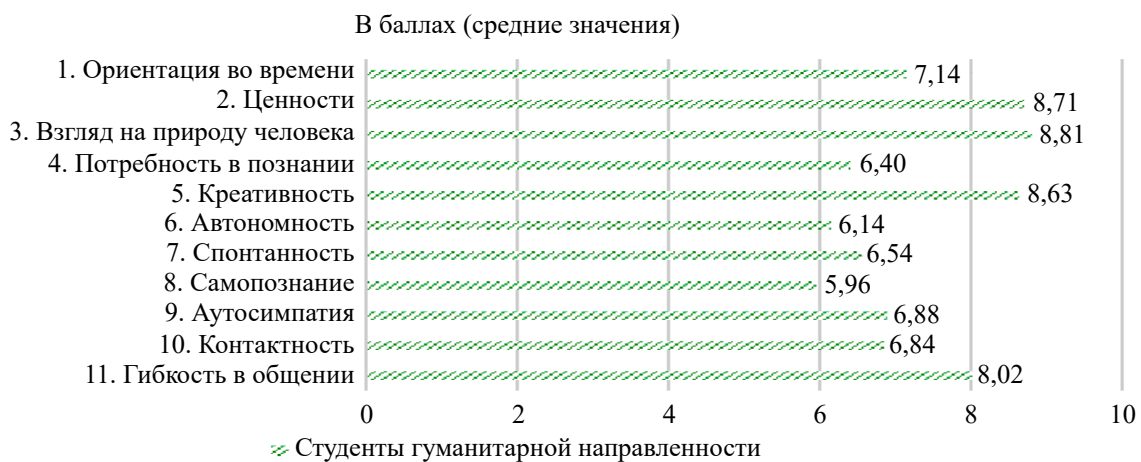
В исследовании приняли участие 240 студентов гуманитарной направленности, обучающихся в Донском государственном техническом университете (г. Ростов-на-Дону) и Карачаево-Черкесском государственном университете им. У. Д. Алиева (г. Карачаевск). В ходе диагностики респондентов при помощи авторской анкеты «Самореализация» были получены результаты, отражающие специфическое содержание представлений студентов о факторах, обеспечивающих успешную реализацию личности в разных сферах жизни и субъективных препятствиях результативности данного процесса. С точки зрения респондентов, в качестве внутренних факторов, обеспечивающих эффективную самореализацию, приоритетными являются следующие: «целеустремленность» – 39,2 %;

«готовность преодолевать препятствия» – 27,5 %; «умение находить интересную сферу приложения сил» – 18,2 %; «четкие жизненные планы» – 10,3 %; «заинтересованность» – 4,8 %. Данная картина отражает современные тенденции понимания молодежью значимости самореализации в современных условиях и те фокусные точки, на которых концентрируют внимание настоящие социальные установки и эталоны. В комплексе субъективных препятствий самореализации студенты выделяют следующие приоритетные позиции: «недостаточное понимание себя, своих возможностей и желаний» – 17,5 %; «неуверенность и сомнения» – 15,3 %; «дефициты знаний и компетентности» – 30,7 %; «сомнение в целесообразности усилий» – 7,2 %; «прокрастинация» – 10,4 %; «отсутствие четкой цели» – 8,9 %.

Исходя из этих позиций мы посчитали целесообразным изучить особенности выраженности компонентов самоактуализации у студентов гуманитарной направленности, относящихся к внутренним факторам, участвующим в выборе тенденции к самореализации. В результате применения методики САМОАЛ были получены данные, отражающие выраженность субъективных факторов самоактуализации у студентов, оказывающих влияние на их дальнейшую самореализацию (рисунок 1).

Рисунок 1

Выраженность шкал методики САМОАЛ (ранжирование по показателям средних значений)



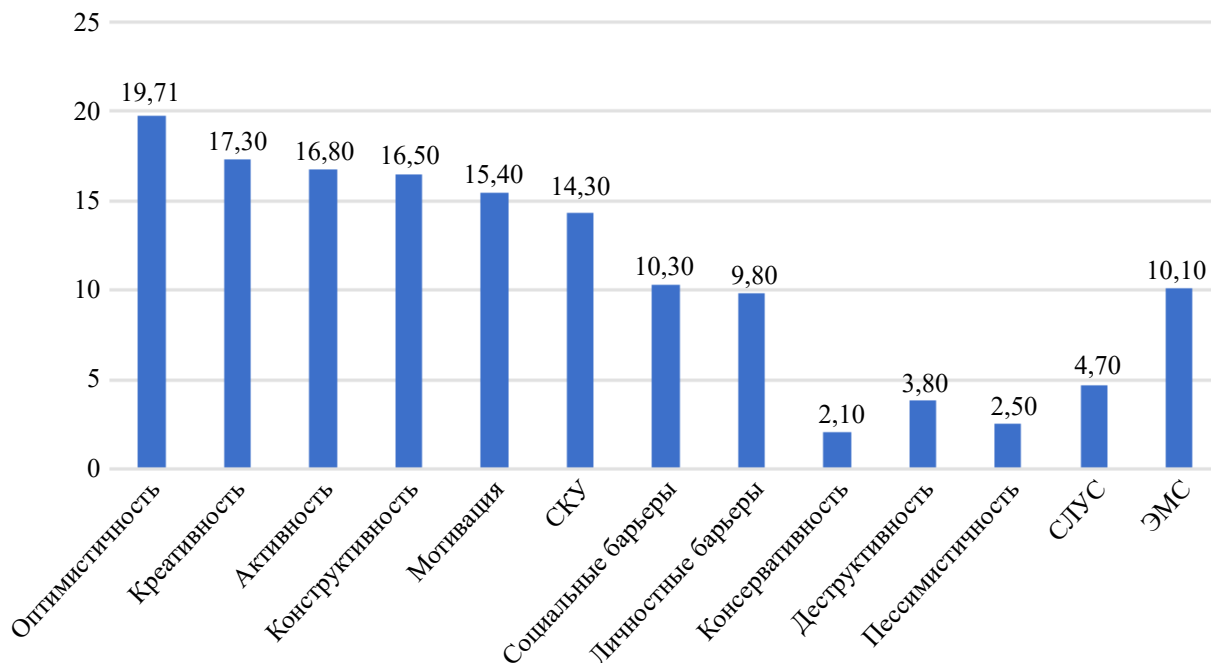
На уровне средних значений, как показывает анализ полученных данных, наиболее выражены такие позиции, как взгляд на природу человека (9,08), креативность (8,63), гибкость в общении (8,02), а также ценности (8,71). Эти переменные, обуславливающие самоактуализацию, могут рассматриваться как ресурсы самореализации. Менее выраженными оказались следующие показатели: спонтанность (6,54), самопознание (5,96), автономность (6,14), аутосимпатия (6,88), контактность (6,84).

В результате диагностики с применением многомерного опросника самореализации личности (С. И. Кудинов) была выявлена степень выраженности установок, влияющих на ее ход и результат по совокупной выборке студентов (рисунок 2).

Анализ полученных результатов позволяет выделить факторы, имеющие высокий уровень выраженности. Оптимистичность (19,71) на данной выборке получает первый ранг, что свидетельствует о преобладании положительного эмоционального фона при решении проблем, связанных с современными вызовами в различных сферах жизни, а также отражает тенденцию отношения к неудачам как элементам процесса достижения цели. Креативность (17,3) получает второй ранг, что отражает способность применять нестандартные способы самопрезентации, применять разнообразные стратегии самореализации согласно открывающимся обстоятельствам и находить интересные маршруты раскрытия личностного потенциала. Далее в качестве приоритетных установок выделяется активность (16,8), что свидетельствует о возможности проявлять энергичность и поддерживать высокий статус функциональности в процессе самореализации. Это также показывает готовность к интенсивной внешней и внутренней активности, настойчивости и целеустремленности в достижении поставленных целей. Высокие значения выявлены по шкале конструктивности (16,5), что отражает настроенность на результативность самореализации, получение удовлетворения от достижения качественных результатов и способствует укреплению стремления к саморазвитию. Конструктивность также позволяет продуктивно преодолевать препятствия, отвечать на вызовы современного времени, позволяя успешно выдвигать новые цели и находить эффективное решение актуальных задач, моделировать жизнеспособные планы. Достаточно выраженным оказался показатель эгоцентрической мотивации самореализации (15,4), что говорит о приоритетности личностных целей, уровня притязаний, ориентации на престиж и продвижение, достижения авторитета и независимости в комплексе мотивирующих факторов.

Рисунок 2

Выраженность компонентов самореализации (ранжирование по показателям средних значений)



Показатель социально-корпоративных установок самореализации (14,3) несколько ниже, но тем не менее находится в середине континуума диагностических данных, что говорит о наличии у студентов желания использовать потенциал в сфере совершенствования межличностных взаимоотношений, в соответствии с возрастными тенденциям направленностью. Вместе с тем оказалось, что показатели социальных барьеров (10,3) и личностных барьеров (9,8) также достаточно выражены. С нашей точки зрения это отражает суть противоречия между стремлением к самореализации и дефицитом социальной компетентности и недостаточной продуктивности моделей самопрезентации. Личностные барьеры опосредованы прежде всего личностными характеристиками, такими как ригидность, неуверенность и тревожность, что затрудняет прежде всего процесс самореализации в новой ситуации и условиях неопределенности. Ресурсной позицией является наличие низких показателей консервативности (2,1), деструктивности (3,8) и пессимистичности (2,5). Здесь ресурс связан с тем, что такая картина способствует проявлению на личностном уровне противоположных тенденций, выражающихся в отсутствии приверженности стереотипам, готовности пробовать новые модели поведения в контексте динамичной среды, проявляя конструктивность.

На этапе корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена были получены интересные результаты. Выявлено наличие корреляционных связей между личностными барьерами самореализации и определенными личностными особенностями, их провоцирующими, а именно прямыми связями с «личностными установками» ($r = 0,598$, при $p \leq 0,05$), «пессимистичностью» ($r = 0,687$, при $p \leq 0,05$), «конструктивностью» ($r = 0,473$, при $p \leq 0,05$). Таким образом, можно выделить фокусные точки индивидуальных рисков возникновения личностных барьеров этого типа. Анализ корреляционных связей между личностными установками и другими предикторами самореализации показал, что личностные установки демонстрируют наличие выраженных прямых связей с «конструктивностью» ($r = 0,781$, при $p \leq 0,01$) и «личностными барьерами» ($r = 0,672$, при $p \leq 0,01$). Данные результаты показывают, что содержание личностных установок может как усиливать конструктивность в процессе самореализации, так и провоцировать барьеры.

Обсуждение результатов

В содержании представлений достаточно большого количества студентов в качестве главного препятствия самореализации присутствует проблема понимания своих реальных возможностей и истинных желаний. Это говорит о наличии определенных затруднений самоидентичности в условиях множественности выборов и высокого статуса мобильности. У определенной части респондентов зафиксировано наличие несистематических взглядов, что свидетельствует о недостаточной психологической готовности к реализации своего потенциала и проблемами самопознания и самосознания. Интересно, что нечеткость жизненных планов и прокрастинацию называет наиболее значимыми препятствиями лишь незначительная часть студентов. Это, очевидно, можно объяснить общими характеристиками студенческого возраста, который изобилует разного рода активностью, интенсивным «проживанием момента» и недостаточным пониманием значимости планирования, игнорированием и вытеснением наличия прокрастинации.

В ходе диагностики респондентов были выделены ресурсы и риски субъективных предикторов самореализации. В качестве рисков можно рассматривать недостаточную выраженность спонтанности, самопознания и автономно-

сти, что может затруднять адекватный выбор соответствующих собственным индивидуальным особенностям траекторий самореализации, снижать скорость принятия решений и понижать самостоятельность в реализации своих проектов, повышая зависимость от окружающих. Как показал теоретический анализ исследований в этом направлении, между феноменами самореализации, самоактуализации и самоэффективности личности действительно существует тесная связь (Кострова и Шибаршина, 2023; Шипова и Опекина, 2021). Более того, выраженность компонентов самоактуализации непосредственно влияет на успешность самореализации личности (Дементий и др., 2020).

Необходимо акцентировать внимание на том, что саморазвитие студента как условие преодоления барьеров самореализации предполагает наличие определенного стартового уровня, психологическую готовность, мотивированность и неадаптивную деятельность. Таким образом, алгоритм процесса самореализации можно представить следующим образом: актуализация потребности, легализация противоречий между настоящей и желаемой ситуацией, творческая активность и усиление эгоцентрической мотивации, что в результате приводит к воплощению поставленных целей и осмыслению назначения данного периода жизни. Мотивационная сила, с которой тенденция к самореализации воздействует на внутреннюю психическую реальность личности студента, имеет большое значение для его будущего, для достижения автономии и самодостаточности, что особенно важно в ситуации неопределённости и высокого индекса мобильности. При этом достижение субъектом автономии возможно как посредством лидирующей позиции, так и благодаря самосовершенствованию.

В современной социальной ситуации развития студент может следовать самостоятельно сконструированному на основании самопознания образу самореализованной личности либо ориентируясь на транслируемые средствами массовой коммуникации примеры и требования социального контроля, «методические рекомендации» цифровой среды. Необходимо отметить, что каждый из этих вариантов имеет свои преимущества и риски, понимание и осмысление которых становится залогом успеха самореализации как системно детерминированного процесса. Самостоятельно построенный маршрут самореализации требует наличия у студента развитой системы саморегуляции, способности к неадаптивной деятельности, определенного уровня личностного развития, способности к смысловым инициациям, сформированного самосознания и автономии субъекта. При этом автономия предполагает наличие более гибкой саморегуляции, конструктивного подхода к удовлетворению своих желаний без нарушения своих собственных ценностей и норм, соблюдая баланс между собственными потребностями и социальными ожиданиями. Усиление мотивации к самовыражению чаще всего возникает во время преодоления личностных кризисов, решения «задачи на смысл» и выбора модели личностного роста, а студенческий возраст в этом плане является благоприятным периодом.

Современная социальная и учебно-профессиональная среда насыщена информационными технологиями и одновременно разноуровневыми рисками, что требует от личности, нацеленной на самореализацию, с одной стороны, выраженной способности адаптироваться, а с другой – полноценно использовать ее возможности и проявлять жизнестойкость (Тамасханова и Щербакова, 2024). Как показал анализ результатов исследования, наличие устойчивого внутреннего желания «полагания себя в мир» обеспечивает самореализацию за счет сформированности соответствующих установок и способности принимать жизненные вызовы и создавать наполненное новыми смыслами индивидуальное пространство жизни, несмотря на хрупкость и уязвимость личности перед влиянием внешних обстоятельств и рисков. Самоактуализация рассматривается как критерий личностной зрелости и является ключевым условием для достижения самореализации, состоятельности и конкурентоспособности личности, что не только способствует успеху в профессиональной сфере, но и личностному росту в процессе самоосуществления и реализации выбранного жизненного пути. Психологическое содержание личностной самореализации накладывается на систему личностных смыслов, иерархию субъективных ценностей, рефлекссию опыта активности, полученного в прошлом, оценку рисков и ресурсов настоящего и прогностическое моделирование будущего как личный проект (Плотникова и Маслова, 2018). Выделенные компоненты находятся во взаимосвязи, их комплекс составляет основу формирования жизненного пространства личности как смыслового поля саморазвития и самореализации во временной перспективе.

Заключение. В представлениях студентов успешная самореализация тесно связана с позитивными эмоциями, сопровождающими деятельность, направленную на преобразование себя и окружающего мира. Напротив, в случае неуспешной самореализации внутренние усилия утрачивают конструктивную направленность на созидательную деятельность, активность сопровождается негативными эмоциональными состояниями, стрессом, возникает разочарование и напряжение. Важное значение имеет не только результат самореализации, но и удовлетворенность как процессом, так и достижением цели на основании субъективной и объективной оценки. Здесь важно наличие определенного соответствия объективного уровня получаемых результатов и собственной оценки уровня самореализации, что дает возможность воплощать идеи построения своей жизни, реализовывать жизненные планы и достигать мечты. Это, в свою очередь, продуцирует чувство удовлетворения результатом и самим процессом, позитивное отношение и интерес к жизни, гармонизирует взаимосвязь «Я – мир», повышает ресурсность субъекта. В условиях современных рисков студент, который хочет утвердить свою уникальность и реализовать индивидуальность, более сконцентрирован на самореализации в сфере творческой деятельности и инновационных проектов. Здесь задействована ценность креативности и стремление к духовному удовлетворению, кото-

рые выступают в качестве внутренних ресурсов личности, ориентированной на самоосуществление. В данном контексте востребованными оказываются программы психологического сопровождения развития способности студентов к самореализации и создание образовательной среды вуза, способствующей моделированию успешных траекторий самовоплощения в различных сферах.

Список литературы

- Борзова, Т. В., и Плотникова, Е. С. (2021). Установки и барьеры самореализации у студентов. *Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема*, 4(45), 120–127. <https://doi.org/10.24412/2227-1384-2021-445-120-127>
- Гаранина, Ж. Г., и Лашина, А. И. (2022). Гендерные и возрастные особенности самоактуализации личности. *Гуманитарные науки*, 4(60), 138–143.
- Дементий, Л. И., Маленков, А. А., и Маленкова, Ю. А. (2020). Уровень самоактуализации и адаптационный потенциал как копинг ресурсы личности на этапе самореализации. *Сибирский психологический журнал*, 78, 80–98. <https://doi.org/10.17223/17267080/78/5>
- Ефанова, М. И., и Трофимова, Ю. В. (2021). Личностные барьеры в самореализации личности студентов. *Актуальные проблемы психологического знания*, 4(57), 115–124.
- Калина, Н. Ф. (1998). Вопросник самоактуализации личности. *Журнал практического психолога*, 1, 65–75.
- Катькало, К. Д. (2021). Психологические детерминанты личностно профессиональной самореализации: обзор исследований. В *Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXVI Международного симпозиума* (С. 188–192). Психологический институт Российской академии образования.
- Катькало, К. Д., и Печеркина, А. А. (2022). Теоретическая модель личностно-профессиональной самореализации. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, 2, 6–19. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-2-6-19>
- Кострова, Ю. Б., и Шибаршина, О. Ю. (2023). Соотношение понятий «самореализация» и «самоактуализация» в современной психологии. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 12(8А), 46–54. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.92.93.006>
- Крушельницкая, О. И., и Полевая, М. В. (2020). Самореализация в понимании российских студентов. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 8(1(28)), 79–90. <https://doi.org/10.23888/humJ2020179-90>
- Кудинов, С. И., и Кудинов, С. С. (2018). *Психодиагностика личности: учебное пособие*. РУДН.
- Кулагина, И. В. (2023). Особенности взаимосвязи смысложизненных ориентаций и самореализационных компонентов личности в среднем возрасте. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 3, 1–7. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-12003>
- Насурова, З. А. (2021). Теоретические подходы к проблеме самореализации личности. *Вестник Медицинского института*, 1(19), 99–104. <https://doi.org/10.36684/med-2021-19-1-99-104>
- Опекина, Т. П. (2021). Уровень самореализации личности как предиктор ее позитивного самоотношения и субъективного счастья. *Вестник Омского университета. Серия: Психология*, 4, 35–42. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2021.4.35-42>
- Плотникова, Е. С., и Маслова, Т. М. (2018). Самоактуализация и самореализация: сходство, различия и взаимосвязь явлений. *Вестник тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология*, 2, 22–32.
- Проненко, Е. А., и Вашумирская, Д. В. (2023). Характеристики достижения целей в профессиональной деятельности молодых людей: связь с уровнем самоэффективности и локусом контроля. *Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология*, 6(5), 18–26. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-5-18-26>
- Тамасханова, Х. Х., и Щербакова, Т. Н. (2024). Роль отношения к неопределенности в выборе адаптивных стратегий и их реализации: сравнительный анализ на выборке студентов и педагогов. *Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология*, 7(4), 74–83. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-74-83>
- Торомырзаева, Ж. Т. (2021). О некоторых аспектах самореализации личности. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, 6–2(57), 87–89. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2021-6-2-87-89>
- Шипова, Н. С., и Опекина, Т. П. (2021). Теоретический анализ понятий самореализации, самоактуализации и самоэффективности. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 27(2), 7–15. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-7-15>
- Alaghmand, S., Mozaffar, F., Hosseini, S. B., & Sedghpour, B. S. (2018). Investigating factors affecting students' self-actualization at university spaces. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(1.Suppl), 1–7. <https://doi.org/10.18662/rrem/32>
- Clark, S. (2018). Narrative, self-realization, and the shape of a life. *Ethical Theory Moral Practice*, 21, 371–385. <https://doi.org/10.1007/s10677-018-9885-7>
- Gordon, S. (2022). Self-Actualization. In *The Mind-Brain Continuum: Psychoneuroinocrinology* (pp. 73–93). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-10059-8>
- Martela, F., & Pessi, A. (2018). Significant work is about self-realization and broader purpose: defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers in Psychology*, 9, 363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>

- Narain, S., & Maheshwari, S. (2022). Expanding the self behind closed doors: exploring the role of the lockdown in self-realization among young adults. *Journal of adult development*, 29(4), 295–305. <https://doi.org/10.1007/s10804-022-09413-8>
- Sarici Bulut, S. (2018). Obstacles to self-actualization of college students-the case of Gazi faculty of education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2271–2279. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061026>
- Scherbakova, T., Misirov, D., Akopyan, M., & Ogannisyan, L. (2020). The student as a subject of transformative activity in the period of professional training. *E3S Web of Conferences*, 175(18), 15013. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515013>

References

- Alaghmand, S., Mozaffar, F., Hosseini, S. B., & Sedghpour, B. S. (2018). Investigating factors affecting students' self-actualization at university spaces. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(1.Suppl), 1–7. <https://doi.org/10.18662/rrem/32>
- Borzova, T. V., & Plotnikova, E. S. (2021). Attitudes and barriers of self-realization for students. *Sholom-Aleichem Priamursky State University*, 4(45), 120–127. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2227-1384-2021-445-120-127>
- Clark, S. (2018). Narrative, self-realization, and the shape of a life. *Ethical Theory Moral Practice*, 21, 371–385. <https://doi.org/10.1007/s10677-018-9885-7>
- Dementiy, L. I., Malenov, A. A., & Malenov, Yu. A. (2020). Self-actualization level and adaptation potential as personality coping resources at the stage of self-realization. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal*, 78, 80–98. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/17267080/78/5>
- Efanova, M. I., & Trofimova, Yu. V. (2021). Personal barriers in self-realization of the personality of students. *Actual problems of psychological knowledge*, 4(57), 115–124. (In Russ.)
- Garanina, Zh. G., & Lashina, A. I. (2022). Gender and age-specific features of personality self-actualization. *Humanities*, 4(60), 138–143. (In Russ.)
- Kalina, N. F. (1998). The self-actualization questionnaire. *Journal of the Practical Psychologist*, 1, 65–75. (In Russ.)
- Katkalo, K. D. (2021). Psychological determinants of personal-professional self-realization: a review of research. In *Psychological Problems of the Meaning of Life and Acme: Electronic Collection of Materials from the 26th International Symposium* (P. 188–192). Psychological Institute of the Russian Academy of Education. (In Russ.)
- Katkalo, K. D., & Pecherkina A. A. (2022). Theoretical model of personal and professional self-realization. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2, 6–19. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-2-6-19>
- Kostrova, Yu. B., & Shibarshina O. Yu. (2023). Correlation of the concepts of “self-realization” and “self-actualization” in modern psychology. *Psychology. Historical-critical reviews and current researches*, 12(8A), 46–54. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2023.92.93.006>
- Krushelnitskaya, O. I., & Polevaya, M. V. (2020). Self-realization as interpreted by Russian students. *Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 8(1(28)), 79–90. (In Russ.) <https://doi.org/10.23888/humJ2020179-90>
- Kudinov, S. I., & Kudinov, S. S. (2018). *Psychodiagnostics of personality: A study guide*. RUDN. (In Russ.)
- Kulagina, I. V. (2023). Characteristics of the relationship of life orientations and self-realization components of an individual in middle age. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal “Koncept”*, 3, 1–7. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-12003>
- Martela, F., & Pessi, A. (2018). Significant work is about self-realization and broader purpose: defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers in Psychology*, 9, 363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>
- Nasurova, Z. A. (2021). Theoretical approaches to the problem of personal self-realization. *Bulletin of the Medical Institute*, 1(19), 99–104. (In Russ.) <https://doi.org/10.36684/med-2021-19-1-99-104>
- Narain, S., & Maheshwari, S. (2022). Expanding the self behind closed doors: exploring the role of the lockdown in self-realization among young adults. *Journal of adult development*, 29(4), 295–305. <https://doi.org/10.1007/s10804-022-09413-8>
- Opekina, T. P. (2021). The Level of Personality Self-Realization as a Predictor of its Positive Self-Attitude and Subjective Happiness. *Herald of Omsk University. Series “Psychology”*, 4, 35–42. (In Russ.) <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2021.4.35-42>
- Plotnikova, E. S., & Maslova, T. M. (2018). Investigation of the relationship between self-actualization and self-realization of personality. *Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2, 22–32. (In Russ.)
- Pronenko, E. A., & Vashumirskaya, D. V. (2023). Characteristics of achieving goals in the professional activity of young people: the relationship with the level of self-efficacy and locus of control. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(5), 18–26. (In Russ.) <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-5-18-26>
- Shipova, N.S., & Opekina T.P. (2021). Self-realisation, self-actualisation and self-efficacy concepts theoretical analysis. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 27(2), 7–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-7-15>
- Gordon, S. (2022). Self-Actualization. In *The Mind-Brain Continuum: Psychoneurointracrinology* (pp. 73–93). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-10059-8>
- Sarici Bulut, S. (2018). Obstacles to self-actualization of college students-the case of Gazi faculty of education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2271–2279. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061026>
- Scherbakova, T., Misirov, D., Akopyan, M., & Ogannisyan, L. (2020). The student as a subject of transformative activity in the period of professional training. *E3S Web of Conferences*, 175(18), 15013. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515013>

Tamaskhanova, Kh.Kh., & Shcherbakova T.N. (2024). The role of attitude to uncertainty when choosing adaptive strategies and implementing them: a comparative analysis on a sample of students and teachers. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(4), 74–83. (In Russ.) <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-74-83>

Toromyrzaeva, J. T. (2021). About some aspects of personality self-realization. *International journal of humanities and natural sciences*, 6–2(57), 87–89. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2021-6-2-87-89>

Об авторах:

Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), tatiananik@list.ru

Светлана Николаевна Бостанова, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (Российская Федерация, 369202, г. Карачаевск, ул. Ленина, 29), [ORCID](#), [SPIN-код](#), bostanova14@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Tatyana Nikolaevna Shcherbakova, Dr. Sc. (Psychology), Professor of General and Counseling Psychology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), tatiananik@list.ru

Svetlana Nikolaevna Bostanova, Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of General and Educational Psychology, Karachay-Circassian State University named after U.D. Aliyev (29, Lenin St., Karachaevesk, 369202, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), bostanova14@mail.ru

Conflict of Interest Statement: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 14.12.2025

Поступила после рецензирования / Reviewed 14.01.2026

Принята к публикации / Accepted 19.01.2026

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY



УДК 159.99

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-82-94>



КОВЛХ

Ключевые факторы социально-психологической адаптации и дезадаптивных состояний у студентов-первокурсников воссоединенных регионов: результаты исследования

Екатерина И. Степанюк

Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко, г. Бердянск, Российская Федерация

✉ k_stepanyk@mail.ru

Аннотация

Введение. Для студентов-первокурсников при поступлении в вуз начинается этап социально-психологической адаптации к новой социокультурной среде. Он сопровождается повышением учебной активности, формированием положительной мотивации и развитием активной социальной деятельности. В воссоединенных регионах Российской Федерации (в частности, в Запорожской и Херсонской областях) эти процессы адаптации протекают на фоне интеграции всей педагогической системы в общероссийское образовательное пространство.

Цель. Определить ключевые факторы социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников педагогического вуза воссоединенных регионов.

Материалы и методы. Для решения задач исследования в качестве основного метода математической статистики использован факторный анализ, который позволил решить следующие задачи: 1) оценка отдельных психологических конструктов (жизнестойкости, самоэффективности, академической мотивации, смысло-жизненных и ценностных ориентаций, саморегуляции, некоторых личностных характеристик) у первокурсников, которые принимали участие в исследовании; 2) выявление факторов в каждой из групп на разных этапах (констатирующем и контрольном); 3) анализ выявленных факторов в соответствии с этапом в каждой из групп; 4) сравнительный анализ факторов в разных группах. В рамках исследования проведено два психодиагностических этапа – констатирующий и контрольный. Диагностика респондентов проводилась с применением следующих психодиагностических методик: СМОЛ, тест жизнестойкости С. Мадди, шкала самоэффективности, ССПМ-2020, опросник жизненной позиции личности Д. А. Леонтьева, ценностный опросник Ш. Шварца, опросник академической мотивации (ШАМ), методика СЖО.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие 330 студентов-первокурсников (экспериментальная группа $n = 137$, контрольная – $n = 193$) из 5 педагогических вузов, в том числе из воссоединенных регионов. Выделены 5 факторов в каждой группе отдельно на каждом из этапов. Во всех случаях неизменными оставались три фактора: «Симптомы дезадаптации», «Социальная желательность и внешний контроль», «Проактивная саморегуляция».

Обсуждение результатов. В экспериментальной группе после реализации указанной программы показатели мотивации вошли в фактор, связанный с ресурсностью, в контрольной группе этого не произошло. В обеих группах на контрольном этапе сформировался новый фактор «Жизненная активность». Полученные результаты подтверждают и дополняют исследования, проведенные в изучаемом предметном поле.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов, социально-психологическая адаптация, программа психолого-педагогического сопровождения, психологическая дезадаптация, жизнестойкость, жизненная активность

Для цитирования. Степанюк, Е. И. (2026). Ключевые факторы социально-психологической адаптации и дезадаптивных состояний у студентов-первокурсников: результаты исследования. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 9(1), 82–94. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-82-94>

Key Factors of Socio-Psychological Adaptation and Maladaptive States in First-Year Students from Reunited Regions: Research Results

Ekaterina I. Stepanyuk 

P. D. Osipenko Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russian Federation

✉ k_stepanyk@mail.ru

Abstract

Introduction. For first-year students, the stage of socio-psychological adaptation to the new sociocultural environment begins upon admission to the university. It is accompanied by an increase in learning activity, the formation of positive motivation, and the development of active social activities. In the reunited regions of the Russian Federation (in particular, in the Zaporozhye and Kherson regions), these adaptation processes occur against the background of the integration of the entire pedagogical system into the all-Russian educational space.

Objective. Determine the key factors of socio-psychological adaptation of first-year students of the pedagogical university of reunited regions.

Materials and Methods. To solve the research problems, factor analysis was used as the main method of mathematical statistics, which allowed us to solve the following problems: 1) assessment of individual psychological constructs (resilience, self-efficacy, academic motivation, life-meaning and value orientations, self-regulation, some personal characteristics) in first-year students who participated in the study; 2) identification of factors in each of the groups at different stages (stating and control); 3) analysis of the identified factors in accordance with the following criteria: 4) comparative analysis of factors in different groups. Within the framework of the study, two psychodiagnostic stages were carried out – ascertaining and control. Respondents were diagnosed using the following psychodiagnostic methods: SMOL, S. Muddy’s Resilience test, self-efficacy scale, SSPM-2020, D. A. Leontiev’s Personal Life position questionnaire, and Sh. Schwartz, Academic Motivation Questionnaire (SHAM), LSE methodology.

Results. The study involved 330 first-year students (experimental group $n = 137$, control group $n = 193$) from 5 pedagogical universities, including the Z reunited regions. 5 factors in each group are identified separately at each stage. In all cases, three factors remained unchanged: “Symptoms of maladaptation”, “social desirability and external control”, and “proactive self-regulation”.

Discussion. In the experimental group, after the implementation of this program, motivation indicators were included in the factor associated with resource availability, but this did not occur in the control group. In both groups, at the control stage, a new factor called ‘Vital activity’ was formed. The results obtained confirm and complement the research conducted in the subject field under study.

Keywords: training future teachers, social and psychological adaptation, psychological and pedagogical support program, psychological maladaptation, resilience, vital activity

For Citation. Stepanyuk, E. I. (2026). Key factors of socio-psychological adaptation and maladaptive states in first-year students from reunited regions: research results. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 9(1), 82–94. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-1-82-94>

Введение

Актуальность данного исследования продиктована необходимостью осуществления социально-психологической адаптации будущих педагогов в воссоединенных регионах Российской Федерации, касающейся как их личности (адаптации к условиям обучения в вузе), так интеграции в единое образовательное пространство страны в связи со сменой нормативного регулирования образовательных процессов, подходов к передаче и оценке знаний, трансформации ценностного и культурного поля профессионального педагогического сообщества. Для этого могут быть использованы различные инструменты психолого-педагогического сопровождения студентов, включая программы психолого-педагогического сопровождения, психологического просвещения и профилактики.

Рассматривая современные исследования по проблемам адаптации, отметим, что ряд авторов стремится к классификации факторов, которые способствуют более эффективному процессу адаптации к обучению в вузе у первокурсников. Так, Н. А. Антонова выделяет следующие факторы:

- 1) благоприятного эмоционального фона на занятиях и развития навыков работы студенческой группы как команды;
- 2) здоровьесбережения;
- 3) повышения достижений студентов в обучении и мотивации к учебному материалу;
- 4) преемственности между учебными дисциплинами в школе и вузе.

Автор отмечает, что результат во многом определяется тем, насколько учитель готов к преподаванию дисциплины по завершению обучения, сам владеет предметом и готов организовывать лабораторное обучение школьников (Антонова, 2023).

А. Д. Протасов выделяет три фактора адаптации первокурсника к обучению в вузе: личностные особенности студента, наличие социальной поддержки в стенах университета и за его пределами, а также организацию учебного процесса с акцентом на создание атмосферы безопасности и формирование чувства причастности к образовательной среде). Помимо того, что автор предполагает развитие личности студента, он также отмечает важность соответствующего социального окружения (Протасов, 2025). Н. И. Боцьева и соавторы отмечают необходимость учитывать кроме личностных и социальных факторов мотивационные и когнитивные, то есть формирование устойчивой внутренней мотивации обучения и познавательной активности играют значимую роль в процессе успешной адаптации студентов к обучению в вузе (Боцьева и Кафарова, 2025). З. И. Тюмасева и соавторы отмечают, что социальная адаптация студента, будущего педагога, тесно связана с формированием у него необходимых для этой деятельности качеств, а также развитием мотивационно-ценностной, эмоционально-волевой сфер деятельности. Внимание авторы уделяют формированию соответствующего мировоззрения и осуществлению своих профессиональных действий (операций) в соответствии с ним, что предполагает интеграцию педагогов в профессиональное сообщество и соответствие ценностям общества вообще (Тюмасева и др., 2018). Р. Р. Хусаинова выделяет факторы, которые ведут скорее к дезадаптации, преимущественно личностные. Среди них недостаточная академическая подготовка, низкий уровень сформированности навыков учебной работы, в том числе самостоятельной, перенос из роли школьника, пассивной позиции, недостаточная выраженность установки на приобретение профессии, неуверенность в собственных силах. В качестве возможного решения автор предлагает формирование эмоционально-нравственно и информационно целостной студенческой группы (Хусаинова, 2004). Наконец, Р. М. Шамионов на основании факторного анализа предложил шестифакторную модель академической адаптации, в которую вошли:

- 1) способность к саморегуляции и планированию своей деятельности;
- 2) удовлетворенность различными сторонами образовательного процесса;
- 3) когнитивные механизмы студента;
- 4) структура учебно-профессиональных мотивов;
- 5) психофизиологическое состояние (выраженность напряжения);
- 6) коммуникативные навыки и умения (Шамионов и др., 2022).

Отметим, что ценностный фактор в модели отражения не нашел.

В зарубежной науке исследования факторов адаптации привлекают внимание ряда ученых. Так, А. И. Клинич также указывает на 6 факторов: академической, социальной, институциональной адаптации, а также наличие стрессоров и реакции на них, владение социальными навыками, что отчасти переключается с позицией ученых, проанализированной выше. Следует отметить, что в этом случае автор подчеркивает, отрицательную корреляцию успешности адаптации к студенческой жизни с наличием стрессовых переживаний (Clinciu, 2013). Казан А.-М. и соавторы определяют 6 факторов, которые приводят к академической дезадаптации (не затрагивая вопросы социально-психологической адаптации в целом): прокрастинация, приверженность к списыванию и нечестное выполнение заданий, невозможность совладать с тревожностью при тестировании, использование в общении манипулятивных техник, высокие показатели невротизма и соматизация психологических переживаний (совладающая стратегия «ухода в болезнь»). В качестве одного из путей решения, авторы обозначают овладение навыками управления ресурсами личности. При этом акцентируется внимание, что самым частым фактором отказа продолжать обучение является прокрастинация, но авторы не отмечают дополнительно, чем она вызвана (Cazan et al., 2023). Д. Смит отдельно рассматривает такой фактор адаптации первокурсников, как развитие болезненных психических состояний. В его исследовании проведен анализ последствий болезни, а также причин, которые препятствовали студенту своевременно обратиться за помощью к специалистам. Д. Смит обозначает такие факторы как социальная поддержка, психологические ресурсы личности (не связанные напрямую с медицинской оценкой психического здоровья), но детального раскрытия они приобретают (Smith & Mclellan, 2023).

Таким образом, анализ исследований за последние годы показал, что авторы определяют (в том числе с помощью факторного анализа) факторы достижения разных видов адаптации у студентов. При этом имеют место как схожие факторы, так и специфические (здоровьесбережение, наличие проблем психиатрического характера). **Целью данного исследования** является определение ключевых факторов социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников педагогического вуза на основе факторного анализа с участием нескольких психологических конструктов по итогам двух психодиагностических срезов в рамках психолого-педагогического сопровождения в образовательном и воспитательном процессе. Для реализации цели исследования определены следующие задачи:

- 1) оценить отдельные психологические конструкты (жизнестойкость, самоэффективность, академическая мотивация, смысловые и ценностные ориентации, саморегуляция, определенные личностные характеристики) у первокурсников педагогических вузов;
- 2) провести факторный анализ для выявления факторов в каждой группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента;
- 3) проанализировать выявленные факторы в каждой из групп;
- 4) провести сравнительный анализ факторов в разных группах.

Материалы и методы

Коротко рассмотрим реализацию программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» (далее – Программа социально-психологической адаптации). С сентября 2022 года данная программа реализуется в процессе подготовки будущих педагогов на первом курсе, обучающихся по укрупненной группе специальностей направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки». Тематический план программы рассчитан на 96 академических часов и включает проведение цикла тренинговых занятий и два этапа психологической диагностики – констатирующий (до начала проведения занятий) и контрольный (после завершения занятий программы). Базовым вузом для реализации экспериментальной работы стал ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко». Некоторые аспекты изучались в ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» и ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет».

Рассмотрим основные структурные компоненты программы. Она включает 4 тематических блока по 6 занятий:

1) «Вводно-информационный» (повышение осведомленности обучающихся о проблематике социально-психологической адаптации в целом, ее роли и значении для успешного освоения образовательной программы, знакомство с образовательной средой вуза как пространством для поиска и восполнения личностных и социальных ресурсов, инструментом личностного и профессионального развития будущего педагога);

2) «Сопровождение личностного самоопределения студентов-первокурсников, психологическая устойчивость и саморегуляция» (развитие психологической устойчивости с опорой на внутренние ресурсы и жизнестойкость, умение конструктивно совладать с трудными ситуациями и неудачами, совершенствование навыков саморегуляции);

3) «Развитие профессиональной идентичности студентов-первокурсников» (развитие профессиональной идентичности педагога, мотивации учебно-профессиональной деятельности (а также предпосылок к формированию внутренней профессиональной мотивации), готовности выстраивать, анализировать и корректировать свой профессиональный путь);

4) «Ценностная сфера и жизненные ориентиры педагога» (формирование системы личностных и профессиональных ценностных ориентиров, принятие российских духовно-нравственных ценностей, а также совершенствование навыков целеполагания и осмысленности жизни).

Каждое занятие вне зависимости от темы состоит из вводной части, ритуала приветствия и разминочного упражнения (настраивание коллектива на продуктивную работу и сотрудничество), теоретического блока (мини-лекция, дискуссия) по теме занятия и практической части, в ходе которой в безопасной обстановке моделируются ситуации, предполагающие применение осваиваемых навыков. В конце занятия обязательно осуществляется рефлексия изученного и выполняются релаксационные упражнения (которые могут в дальнейшем использоваться как инструмент саморегуляции студентом самостоятельно) (Степанюк, 2024; Степанюк и Гребенщикова, 2024).

Для сбора эмпирических данных в рамках нашего исследования применялись методы анкетирования и опроса. Факторный анализ, использованный для обработки данных, позволил сократить 50 проанализированных переменных (шкал) до меньшего числа факторов. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета «SPSS Statistics 23.0» с применением метода главных компонент с вращением результирующей нормированной матрицы методом Varimax. В процессе интерпретации результатов учитывалась многомерность исследуемых переменных и взаимосвязи между ними, а также уровни корреляций, идущие от большего к меньшему внутри каждого фактора. В Таблице 1 представлены психодиагностические методики, комплекс которых использован в процессе экспериментального исследования.

Таблица 1

Психодиагностические методики, которые использовались для оценки эффективности программы

№ п/п	Название методики	Автор/адаптация
1	Сокращенный тест Мини-Мульт/СМОЛ	Автор: Дж. Кинканнон (James C. Kincannon) (1968). Адаптация: русскоязычная адаптация – Зайцев (1981), Козюля (1994)
2	Тест жизнестойкости Мадди	Авторы: С. Мадди, Д. Хошаба (S. Maddi, D. Khoshaba) (1984, 2001). Адаптация: Леонтьев и Рассказова (2006)
3	Шкала общей самооценки	Авторы: Р. Шварцер, М. Ерусалем (R. Schwarzer, M. Jerusalem) (1981, 1992), адаптация: Шварцер и др. (1996)
4	Стиль саморегуляции поведения, ССПМ-2020	Авторы: Моросанова и Кондратюк (2020)
5	Опросник «Жизненная позиция личности»	Авторы: Леонтьев и Шильманская (2019)

№ п/п	Название методики	Автор/адаптация
6	Портретный ценностный опросник (PVQ-RR)	Автор: С. Шварц (S. Schwartz) (2001). Адаптация: Лебедева и Татарко (2007)
7	Шкала академической мотивации (ШАМ)	Авторы: Гордеева и др. (2014)
8	Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)	Авторы: J. Crumbaugh, L. Maholic (1964). Адаптация: Д. А. Леонтьев (1988) (Леонтьев, 2000)

Результаты исследования

С целью проведения опытно-экспериментальной работы в 2023/2024 учебном году программа была реализована в экспериментальных и контрольных группах. На этом этапе приняли участие 330 обучающихся педагогических вузов в возрасте от 17 до 52 лет. Средний возраст составил 20,1 год. Респонденты были разделены на 2 группы: экспериментальную, в которой было проведено два психодиагностических среза и реализованы тренинговые занятия и контрольную – в ней было проведено только два психодиагностических среза. Общее количество студентов-первокурсников в экспериментальной группе – 137 человек, что составляет 41,5 % от всей выборки респондентов в целом. В контрольную группу вошли 193 обучающихся, что составило 58,5 % от всего количества участников экспериментального исследования.

На основании результатов факторного анализа в экспериментальной группе были обозначены пять ключевых факторов из 11, суммарный процент объясненной дисперсии которых на констатирующем этапе исследования составил 55,71 %. На контрольном этапе диагностики, после прохождения первокурсниками программы, также было определено пять факторов из 12, суммарный процент объясненной дисперсии которых увеличился до 57,91 %. В обоих случаях вклад в общую дисперсию более 55 %, что для такого малого числа факторов можно считать значительным. В таблице 2 отображены выявленные факторы для экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Таблица 2

Результаты факторного анализа для экспериментальной группы респондентов на констатирующем и контрольном этапах (по всем психодиагностическим методикам)

Констатирующий этап		Контрольный этап	
Название фактора	Переменные	Название фактора	Переменные
Фактор 1 «Ресурсность, саморегуляция, жизнестойкость»	Общая осмысленность жизни ($r = 0,86$)	Фактор 1 «Мотивационная ресурсность и устойчивость личности»	Общая осмысленность жизни ($r = 0,93$)
	Локус контроля–Жизнь ($r = 0,82$)		ЛК–Жизнь ($r = 0,88$)
	Результат ($r = 0,8$)		Результат ($r = 0,87$)
	Общая жизнестойкость ($r = 0,8$)		Общая жизнестойкость ($r = 0,64$)
	Локус контроля–Я ($r = 0,8$)		ЛК–Я ($r = 0,85$)
	Процесс ($r = 0,79$)		Процесс ($r = 0,87$)
	Цели ($r = 0,78$)		Цели ($r = 0,89$)
	Принятие риска ($r = 0,76$)		Принятие риска ($r = 0,61$)
	Гармония ($r = 0,68$)		Гармония ($r = 0,67$)
	Контроль ($r = 0,68$)		Контроль ($r = 0,61$)
	Общая саморегуляция ($r = 0,65$)		Общая саморегуляция ($r = 0,62$)
	Вовлеченность ($r = 0,63$)		Вовлеченность ($r = 0,56$)
	Настойчивость ($r = 0,59$)		Настойчивость ($r = 0,58$)
	Общая самооффективность ($r = 0,58$)		Общая самооффективность ($r = 0,48$)
	Планирование целей ($r = 0,58$)		Планирование целей ($r = 0,42$)
	Моделирование условий достижения целей ($r = 0,54$)		Моделирование условий достижения целей ($r = 0,52$)
Гибкость ($r = 0,5$)	Гибкость ($r = 0,48$)		
Надежность ($r = 0,49$)	Надежность ($r = 0,5$)		
Депрессия D ($r = -0,6$)	Мотивация достижения ($r = 0,63$)		

Констатирующий этап		Контрольный этап	
Название фактора	Переменные	Название фактора	Переменные
Фактор 2 «Мотивационный фактор»	Коррекция ($r = 0,53$)	Фактор 2 «Симптомы дезадаптации»	Познавательная мотивация ($r = 0,59$)
	Экстернальная мотивация ($r = -0,43$)		Мотивация саморазвития ($r = 0,58$)
	Мотивация саморазвития ($r = 0,79$)		Амотивация ($r = -0,55$)
	Познавательная мотивация ($r = 0,75$)		Депрессия D ($r = -0,51$)
	Мотивация достижения ($r = 0,69$)		Психастения PT ($r = 0,87$)
Фактор 3 «Симптомы дезадаптации»	Мотивация самоуважения ($r = 0,68$)	Фактор 3 «Социальная желательность, внешний контроль»	Истерия НУ ($r = 0,86$)
	Амотивация ($r = -0,57$)		Ипохондрия HS ($r = 0,84$)
	Истерия НУ ($r = 0,84$)		Психопатия PD ($r = 0,75$)
	Ипохондрия HS ($r = 0,83$)		Депрессия D ($r = 0,68$)
	Психастения PT ($r = 0,8$)		Паранойяльность 6 PA ($r = 0,49$)
Фактор 4 «Социальная желательность, внешний контроль»	Психопатия PD ($r = 0,66$)	Фактор 4 «Проактивная саморегуляция»	Коррекция К ($r = 0,78$)
	Депрессия D ($r = 0,63$)		Ложь L ($r = 0,74$)
	Ложь L ($r = 0,6$)		Общая жизнестойкость ($r = 0,56$)
	Коррекция К ($r = 0,58$)		Вовлеченность ($r = 0,55$)
	Общая жизнестойкость ($r = 0,44$)		Контроль ($r = 0,52$)
	Контроль ($r = 0,41$)		Принятие риска ($r = 0,49$)
	Вовлеченность ($r = 0,41$)		Гипомания МА ($r = -0,77$)
Гипомания МА ($r = -0,79$)	Достоверность F ($r = -0,68$)		
Фактор 5 «Проактивная саморегуляция»	Достоверность F ($r = -0,7$)	Фактор 5 «Жизненная активность»	Паранойяльность PA ($r = -0,6$)
	Паранойяльность PA ($r = -0,59$)		Оценивание результатов ($r = 0,76$)
	Оценивание результатов ($r = 0,73$)		Программирование действий ($r = 0,7$)
	Программирование действий ($r = 0,73$)		Общая саморегуляция ($r = 0,65$)
	Общая саморегуляция ($r = 0,65$)		Планирование целей ($r = 0,62$)
Фактор 5 «Проактивная саморегуляция»	Планирование целей ($r = 0,48$)		Моделирование условий достижения целей ($r = 0,53$)
			Осознанность ($r = 0,75$)
			Активность ($r = 0,66$)
			Конформность ($r = 0,53$)

В контрольной группе на основании результатов факторного анализа также были выделены пять основных факторов из 12, суммарный процент объясненной дисперсии которых на констатирующем этапе исследования составил 53,3 %. На контрольном этапе определены пять факторов из 12, суммарный процент объясненной дисперсии которых уменьшился до 46,82 %. Отметим, что в обоих случаях вклад в общую дисперсию приближен к 50 %, что для такого малого числа факторов можно считать значительным. В Таблице 3 ниже представлены выявленные факторы для контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования.

Таблица 3

Результаты факторного анализа для контрольной группы респондентов на констатирующем и контрольном этапах (по всем психодиагностическим методикам)

Констатирующий этап		Контрольный этап	
Название фактора	Переменные	Название фактора	Переменные
Фактор 1 «Смысловой фактор»	Общая осмысленность жизни ($r = 0,89$)	Фактор 1 «Смысловой фактор, устойчивость личности»	Общая осмысленность жизни ($r = 0,79$)
	Локус контроля–Жизнь ($r = 0,84$)		Локус контроля–Жизнь ($r = 0,76$)
	Результат ($r = 0,82$)		Результат ($r = 0,80$)
	Локус контроля–Я ($r = 0,82$)		Локус контроля–Я ($r = 0,66$)
	Процесс ($r = 0,82$)		Процесс ($r = 0,75$)
	Цели ($r = 0,81$)		Цели ($r = 0,69$)
	Гармония ($r = 0,54$)		Гармония ($r = 0,73$)
	Общая жизнестойкость ($r = 0,47$)		Общая жизнестойкость ($r = 0,89$)
	Принятие риска ($r = 0,46$)		Принятие риска ($r = 0,83$)
	Контроль ($r = 0,45$)		Контроль ($r = 0,84$)
Фактор 2 «Симптомы дезадаптации»	Истерия НУ ($r = 0,86$)	Фактор 2 «Мотивационный фактор»	Мотивация саморазвития ($r = 0,81$)
	Ипохондрия HS ($r = 0,85$)		Познавательная мотивация ($r = 0,79$)
	Психастения PT ($r = 0,84$)		Мотивация самоуважения ($r = 0,74$)
	Психопатия PD ($r = 0,75$)		Мотивация достижения ($r = 0,73$)
	Депрессия D ($r = 0,66$)		Амотивация ($r = -0,63$)
	Паранойяльность PA ($r = 0,65$)		Истерия НУ ($r = 0,87$)
	Достоверность F ($r = 0,41$)		Психастения PT ($r = 0,86$)
Гармония ($r = -0,41$)	Ипохондрия HS ($r = 0,81$)		
Фактор 3 «Проактивная саморегуляция»	Общая саморегуляция ($r = 0,83$)	Фактор 3 «Симптомы дезадаптации»	Психопатия PD ($r = 0,73$)
	Оценивание результатов ($r = 0,73$)		Депрессия D ($r = 0,66$)
	Программирование действий ($r = 0,68$)		Паранойяльность PA ($r = 0,51$)
	Настойчивость ($r = 0,63$)		
	Моделирование условий достижения целей ($r = 0,61$)		
	Планирование целей ($r = 0,61$)		
	Общая самоэффективность ($r = 0,52$)		
Фактор 4 «Социальная желательность, внешний контроль»	Надежность ($r = 0,41$)	Фактор 4 «Проактивная саморегуляция»	Оценивание результатов ($r = 0,75$)
	Коррекция К ($r = 0,76$)		Программирование действий ($r = 0,73$)
	Общая жизнестойкость ($r = 0,68$)		Общая саморегуляция ($r = 0,72$)
	Гипомания МА ($r = -0,66$)		Планирование целей ($r = 0,66$)
	Вовлеченность ($r = 0,66$)		Настойчивость ($r = 0,55$)
	Ложь L ($r = 0,58$)		
	Достоверность F ($r = -0,55$)		
Принятие риска ($r = 0,55$)			
Контроль ($r = 0,52$)			
Паранойяльность PA ($r = -0,49$)			

Констатирующий этап		Контрольный этап	
Название фактора	Переменные	Название фактора	Переменные
Фактор 5 «Мотивационный фактор»	Мотивация саморазвития ($r = 0,8$)	Фактор 5 «Жизненная активность»	Активность ($r = 0,75$)
	Познавательная мотивация ($r = 0,75$)		Осознанность ($r = 0,70$)
	Мотивация достижения ($r = 0,74$)		Традиции ($r = 0,67$)

Обсуждение результатов

На констатирующем этапе в экспериментальной группе определены 5 факторов:

1) Фактор № 1 «**Ресурсность, саморегуляция, жизнестойкость**». В данный фактор вошли объединенные показатели по смысловым ориентациям, жизнестойкости, самоэффективности и саморегуляции: общая осмысленность жизни, локус контроля – Жизнь, результат, общая жизнестойкость, локус контроля – Я, процесс, цели, принятие риска, гармония, контроль, общая саморегуляция, вовлеченность, настойчивость, общая самоэффективность, планирование целей, моделирование условий достижения целей, гибкость, надежность, коррекция, а также показатели депрессии и экстернальной мотивации с отрицательными знаками. Характеристики, собранные в факторе, лучше всего отражают общий уровень психологических ресурсов, умение планировать, ставить цели, самоорганизовываться, сохранять внутренний контроль в сложных ситуациях.

2) Фактор № 2 «**Мотивационный фактор**» собрал в себя только соответствующие шкалы: мотивацию саморазвития, познавательную мотивацию, мотивацию достижения, мотивацию самоуважения, а также амотивацию с отрицательным знаком.

3) Фактор № 3 «**Симптомы дезадаптации**» объединяет проявления тревожных расстройств и включает только шкалы методики СМОЛ: истерию (HY), ипохондрию (HS), психастению (PT), психопатию (PD), депрессию (D). Если данные черты проявляются, то появляется риск психологической дезадаптации.

4) Фактор № 4 «**Социальная желательность и внешний контроль**». В данный фактор вошли такие шкалы, как ложь, коррекция, общая жизнестойкость, контроль, вовлеченность, а также гипомания (MA), достоверность (F) и паранойяльность (PA) с отрицательными знаками. Согласно интерпретации данных черт, речь идет о желании выставлять себя в выгодном свете и влиянии внешней оценки на поведение.

5) Фактор № 5 «**Проактивная саморегуляция**» включает компоненты саморегуляции поведения: оценивание результатов, программирование действий, общая саморегуляция, планирование целей и моделирование условий достижения целей.

Стоит заметить, что факторы № 4 и № 5 образованы из шкал, имеющих так называемую перекрестную нагрузку, так как они имеют высокую корреляцию с первым общим фактором и объясняют часть его дисперсии, а затем «раскладываются» на отдельные факторы. Но данный факт не является помехой и не нарушает интерпретацию, наоборот, таким образом удалось выявить дополнительные специфические черты респондентов, принявших участие в исследовании.

По итогам контрольного этапа, после участия студентов в программе, факторы немного поменялись и теперь можно говорить о следующих названиях:

1) Фактор № 1 «**Мотивационная ресурсность и устойчивость личности**». В данный фактор вошли следующие показатели: общая осмысленность жизни, локус контроля-жизнь, локус контроля-Я, результат, процесс, цели, принятие риска, гармония, контроль, общая жизнестойкость, общая саморегуляция, вовлеченность, настойчивость, гибкость, надежность, планирование, моделирование условий достижения целей, общая самоэффективность, мотивация достижения, познавательная мотивация, мотивация саморазвития, а также показатели депрессии и амотивации с отрицательными знаками. Таким образом мотивационный фактор интегрировался в первый фактор, связанный с саморегуляцией, смысловыми ориентациями и психологическим благополучием. Важность и включенность в процесс адаптации этого фактора согласуются с исследованием Н. А. Антоновой, которая также отмечала важность мотивационного фактора при формировании социально-психологической адаптации студентов (Антонова, 2023). Фактор мотивации выделяется в исследовании Ф. Корти и соавторов, однако авторы выявляют скорее взаимосвязи формирования устойчивой мотивации к обучению и организации бытовых условий, расписания, параллельного трудоустройства (Corti et al., 2023). Важность сформированной на высоком уровне степени жизнестойкости упоминается в исследовании Р. И. Айзмана и соавторов, которые отмечают, что жизнестойкость является одним из ключевых показателей, необходимых для реализации к профессии и учебно-профессиональной деятельности (Айзман и др., 2017).

2) Фактор № 2 «**Симптомы дезадаптации**». В данном факторе были определены характеристики невротических расстройств по методике СМОЛ: психастения (PT), истерия (HY), ипохондрия (HS), психопатия (PD), депрессия (D) и паранойяльность (PA).

3) Фактор № 3 «**Социальная желательность и внешний контроль**». В данный фактор вошли шкалы: коррекция, ложь, показатели общей жизнестойкости, вовлеченности, контроля и принятия риска, а также показатели

гипомании (МА), достоверности (F) и паранойальности (РА) с отрицательными знаками. Фактор по-прежнему отражает поведение, зависящее от внешних ожиданий.

4) Фактор № 4 «**Проактивная саморегуляция**» состоит из компонентов саморегуляции поведения: оценивание результатов, программирование действий, общая саморегуляция и планирование целей. При этом шкала «Моделирование условий достижения целей» в этот фактор не вошла.

5) Фактор № 5 «**Жизненная активность**» отражает готовность сознательно участвовать в ежедневных событиях и поддерживать высокий уровень активности и адаптивности среди которых: осознанность, активность, конформность.

Факторы № 1 и № 4 отчасти по своему содержанию согласуются с результатами исследования А. Г. Корниловой и С. Ф. Петровой: авторы отмечают, что снижение адаптационных механизмов происходит в том числе в силу таких факторов, как неумение самоорганизоваться для самостоятельной работы и справляться с большими объемами учебной информации (Корнилова и Петрова, 2019). А. Р. Гайнанова, рассматривая особенности адаптации студентов к обучению в вузе в разрезе организации их бытовых условий (проживание в общежитии, отдельном жилье, дома), также отмечает значимость таких личностных качеств, как самоконтроль, саморегуляция и ответственность (Гайнанова, 2025).

Распределение факторов происходит таким образом, что учитывается и благополучие студента (жизнестойкость, активность, осмысленность жизни) и проявления его психологического здоровья (симптомы, вошедшие в фактор № 2). Это согласуется с подходом, описанным А. Дж. Холлиманом и соавторами. Они оценивали вклад как личностных особенностей, так и социальной поддержки в процесс адаптации студентов. Было обнаружено, что личностные качества более значимо помогают бороться со стрессом, вызванным кардинальной сменой условий, тогда как сам факт наличия социальной поддержки авторы отмечают как ситуативный, не всегда доступный в ситуации стресса (Holliman et al., 2022). Также в более раннем исследовании А. Дж. Холлимана и соавторов отмечается важность оценки удовлетворенности различными сферами жизни, в том числе учебной (Holliman et al., 2021). С. Рен с коллегами отмечают связь формирования адаптации к условиям высших учебных заведений с такими явлениями, как академическая успеваемость, стиль совладания со сложными ситуациями, удовлетворенность жизнью и психологическим здоровьем, что вполне согласуется с результатами проведенного исследования (Ren et al., 2023).

Учитывая, что факторный анализ у экспериментальной группы улучшился всего на 4 % (с 55,71% до 57,91 % объясненной дисперсии), можно сказать, что факторы стали «чище», так как увеличились коэффициенты корреляции практически у всех переменных, мотивационные компоненты стали частью общей саморегуляции личности и появились отдельные специфические факторы, помогающие описать психологический портрет студентов-первокурсников. На констатирующем этапе в контрольной группе определены также 5 факторов:

1) Фактор № 1 «**Смысловой фактор**». В данный фактор вошли в основном показатели по смысложизненным ориентациям, такие как: общая осмысленность жизни, локус контроля – Жизнь, результат, локус контроля – Я, процесс, цели, гармония, общая жизнестойкость, принятие риска и контроль

2) Фактор № 2 «**Симптомы дезадаптации**» включает в основном шкалы невротических расстройств по методике СМОЛ: истерия (НУ), ипохондрия (НС), психастения (РТ), психопатия (PD), депрессия (D), паранойальность (РА), а также шкалы достоверности (F) и гармонии с отрицательными знаками.

3) Фактор № 3 «**Проактивная саморегуляция**» объединяет компоненты саморегуляции поведения: общая саморегуляция, оценивание результатов, программирование действий, настойчивость, моделирование условий достижения целей, планирование целей, общая самоэффективность и надежность.

4) Фактор № 4 «**Социальная желательность и внешний контроль**» включает коррекцию (К), общую жизнестойкость, вовлеченность, ложь (L), принятие риска, контроль, а также гипоманию (МА), достоверность (F) и паранойальность (РА) с отрицательными знаками.

5) Фактор № 5 «**Мотивационный фактор**». В данный фактор вошли соответствующие шкалы: мотивация саморазвития, познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация самоуважения и амотивация с отрицательным знаком.

По итогам контрольного этапа факторы немного поменялись (направленное воздействие в рамках программы психолого-педагогического сопровождения не производилось, но полностью студенты могли быть не исключены из процесса психолого-педагогического сопровождения на начальном этапе обучения в вузе):

1) Фактор № 1 «**Смысловой фактор, устойчивость личности**» расширился показателями: общая осмысленность жизни, локус контроля – Жизнь, результат, локус контроля – Я, процесс, цели, гармония, общая жизнестойкость, принятие риска, контроль, вовлеченность, моделирование условий достижения целей, коррекция (К), общая саморегуляция, общая самоэффективность, надежность и депрессия (D) с отрицательным знаком.

2) Фактор № 2 «**Мотивационный фактор**»: мотивация саморазвития, познавательная мотивация, мотивация самоуважения, мотивация достижения и амотивация с отрицательным знаком.

3) Фактор № 3 «**Симптомы дезадаптации**». В данный фактор вошли шкалы методики СМОЛ: истерия (НУ), психастения (РТ), ипохондрия (НС), психопатия (PD), депрессия (D) и паранойальность (РА).

4) Фактор № 4 «*Проактивная саморегуляция*» включает следующие шкалы: оценивание результатов, программирование действий, общая саморегуляция, планирование целей и настойчивость.

5) Фактор № 5 «*Жизненная активность*»: новый фактор, который включает всего три признака с хорошим уровнем корреляции (осознанность, активность и традиции), но при этом отражает готовность сознательно быть вовлеченными в жизненные события и поддерживать достаточно высокий уровень активности и адаптивности.

Таким образом, несмотря на уменьшение общей объясненной дисперсии на 12 % (с 53,3 % до 46,82 %), нельзя сказать, что факторный анализ у контрольной группы стал хуже. Наоборот, удалось выявить несколько позитивных изменений:

- коэффициенты корреляции переменных с факторами возросли, что говорит о более надежных связях;
- возросшая концентрация студентов на смыслах и внутренних ресурсах (фактор № 1) и на мотивационных компонентах (фактор № 2), вероятнее всего, связана с актуальным жизненным этапом (например, необходимостью преодоления периода пиковой нагрузки – зачетно-экзаменационной сессии);
- естественная перестройка иерархии факторов указывает на то, что проявления социально-желательного поведения в контрольной группе скорее, ситуативны, недостаточно оснований полагать, что это особая черта характера.

Сравнивая результаты факторного анализа в каждом из четырех случаев, можно отметить, что на любом этапе и в любой группе присутствуют факторы:

- *симптомы дезадаптации*, что может указывать на актуальность рисков развития дезадаптации при вхождении в новую среду с требованиями и отношениями, отличными от тех, которые первокурсник знал и принимал ранее, что, однако, не указывает на однозначное обязательное развитие дезадаптивных состояний;
- *социальная желательность и внешний контроль*, что, возможно, указывает на некоторую тревожность по поводу несоответствия новым требованиям, статусу студента, а также наличие у первокурсника некоего образа «идеального учителя», которому он хотел бы соответствовать, избирая для себя эту профессию. Включение в этот фактор общей жизнестойкости может подчеркивать, что на определенном этапе внешний контроль позволяет выстраивать свое поведение в соответствии с ожиданиями среды и группы, таким образом справляясь с негативными переживаниями и ситуациями;
- *проактивная саморегуляция*, возможно, сохранившаяся со времен подготовки к экзаменам, «привычка» регулировать свое состояние (расслабляться, мобилизовываться на экзамене), планировать подготовку к выпускным и вступительным экзаменам и прочее.

Все три фактора с некоторыми изменениями в структуре были сохранены по результатам психодиагностического этапа.

Сравнивая группы по срезам, отметим, что *на констатирующем этапе*, в экспериментальной группе ресурсность вошла в один фактор с саморегуляцией, а мотивация была выделена как самостоятельный фактор, тогда как в контрольной группе мотивация также вошла в отдельный фактор, но вместо фактора ресурсности сложился фактор осмысленности жизни. *На контрольном этапе* в экспериментальной группе ресурсность и мотивация сошлись в одном факторе, а фактор жизненной активности сформировался как новый. В контрольной группе этот фактор тоже появился, однако мотивационный фактор остался обособленным, а вот в смысловой фактор вошла еще и устойчивость.

Кажется логичным предположить, что формирование жизненной активности происходит в процессе включения в социокультурную среду вуза, а поиск ресурсности осуществлялся в рамках прохождения программы социально-психологической адаптации. В связи с этим, в одном случае мотивация стала ресурсом, а в другом – утвердились те смыслы и цели, с которыми первокурсник приступил к обучению в университете.

Заключение. Таким образом, проведенный факторный анализ показал, что у студентов-первокурсников экспериментальной группы в интегрированные характеристики объединяются показатели смысло-жизненных ориентаций, жизнестойкости, жизненной позиции, саморегуляции, самооффективности, мотивации и невротические шкалы. После участия в программе у студентов экспериментальной группы усилилась корреляция по большинству шкал, мотивация учения стала интегрированной в единые процессы регуляции поведения, появилась готовность к адаптации и осознанному включению в жизненные события. Возможным недостатком является сохранение социально-желательного поведения, что может свидетельствовать о зависимости поведения студентов от внешней оценки. Поэтому необходимо продолжить работу над развитием внутренней автономии и снижением ориентированности на «правильный» образ в глазах окружающих.

Факторный анализ в контрольной группе выявил схожие тенденции: в интегрированные характеристики объединяются показатели смысло-жизненных ориентаций, жизнестойкости, жизненной позиции, саморегуляции, самооффективности, мотивации и невротические шкалы. Корреляционные связи усилились в ходе повторной диагностики, ведь по ходу обучения и взросления у студентов формируются более устойчивые психологические структуры, что также повышает итоговую корреляцию. Так, студенты-первокурсники контрольной группы сконцентрированы в основном на смыслах, внутренних ресурсах, учебной мотивации, что, вероятнее всего, связано с текущими жизненными задачами студентов. Проявления социально-желательного поведения в контрольной группе ситуационно и зависит от контекста. Цель и задачи исследования были решены.

Следует отметить, что ценностные ориентации по методике Шварца имеют нулевые или низкие факторные нагрузки и в факторных моделях обеих групп оказались практически не задействованы. Это объясняется не ошибкой факторного анализа, а методологической и теоретической самостоятельностью опросника и самого параметра «ценностные ориентации». Шварц изначально построил опросник на предположении, что ценности – это отдельные, но взаимосвязанные конструкты. В классической модели Шварца ценности образуют круг, где каждая ценность частично противопоставлена другим или соседствует с близкими. Поэтому факторная структура может быть не очень ярко выраженной при стандартном факторном анализе, если анализ не адаптирован к специфике опросника. К тому же ценностная сфера личности действительно обладает относительной автономией и не всегда прямо коррелирует с другими личностными показателями. Перспективными направлениями дальнейших исследований является определение факторов адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности в образовательных организациях воссоединенных регионов.

Список литературы

- Айзман, Р. И., Кузьмина, И. М., и Лебедев, А. В. (2017). Социально-психологическая адаптация и личностный потенциал студентов первого курса педагогического вуза. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 4, 420–424.
- Антонова, Н. А. (2023). Адаптация первокурсников к обучению в педагогическом вузе в рамках учебной практики. *Вестник практической психологии образования*, 20(2), 63–78. <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200205>
- Боциева, Н. И., и Кафарова, К. З. (2025). Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к условиям вузовского обучения. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 6, 31–36. <https://doi.org/10.24412/2220-2404-2025-6-38>
- Гайнанова, А. Р. (2025). Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников вуза с разными условиями проживания. *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования*, 3(26), 114–121. https://doi.org/10.52170/2618-7949_2025_26_114
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., и Осин, Е. Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 35(4), 98–109.
- Зайцев, В. П. (1981). Вариант психологического теста Mini-Mult. *Психологический журнал*, 2(3), 118–123.
- Козюля, В. Г. (1994). *Применение психологического теста СМОЛ для исследования подростков: краткое руководство*. Фолиум.
- Корнилова, А. Г., и Петрова, С. Ф. (2019). Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников в университете. *Проблемы современного педагогического образования*, 62–2, 128–131.
- Лебедева, Н. М., и Татарко, А. Н. (2007). *Ценности культуры и развитие общества*. Издательский дом ГУ ВШЭ.
- Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысловых ориентаций (СЖО)*. 2-е изд. Смысл.
- Леонтьев, Д. А., и Рассказова, Е. И. (2006). *Тест жизнестойкости*. Смысл.
- Леонтьев, Д. А., и Шильманская, А. Е. (2019). Жизненная позиция личности: от теории к операционализации. *Вопросы психологии*, 1, 90–100.
- Моросанова, В. И., и Кондратьев, Н. Г. (2020). Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020». *Вопросы психологии*, 4, 155–167.
- Протасов, А. Д. (2025). Психологическая адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе. *Вестник науки*, 2(11(92)), 735–741.
- Степанюк, Е. И. (2024). Содержательный компонент программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство». *Педагогическое образование в России*, 6, 361–369.
- Степанюк, Е. И., и Гребенщикова, В. П. (2024). *Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся «социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство*. Азовский государственный педагогический университет.
- Тюмасева, З. И., Орехова, И. Л., и Яковлева, Н. О. (2018). Адаптационный этап процесса профессиональной социализации студентов педагогического вуза. *Образование и наука*, 20(1), 75–95. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-75-95>
- Хусаинова, Р. Р. (2004). *Активизация факторов адаптации в процессе группообразующей деятельности*. ЕПГУ.
- Шамяионов, Р. М., Григорьева, М. В., Гринина, Е. С., и Созонник, А. В. (2022). Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики. *Психологическая наука и образование*, 27(2), 53–68. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270205>
- Шварцер, Р., Ерусалем, М., и Ромек В. Г. (1996). Русская версия шкалы общей самооценки Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, 7, 71–77.
- Cazan, A.-M., Stan, M. M., Clinciu, A. I., Truta, C., & Maican, C. I. (2023). Validation study for the Academic Maladjustment Questionnaire on a Romanian sample. *Frontiers in Psychology*, 14, 1275939. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1275939>
- Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 718–722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382>

- Corti, F., Llanes, J., Dorio Alcaraz, I., & Freixa Niella, M. (2023). Initial adaptation among university student: The case of the social sciences. *PLoS One*, 18(11), e0294440. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294440>
- Holliman, A. J., Waldeck, D., & Holliman, D. M. (2022). Adaptability, social support, and psychological wellbeing among university students: A 1-year follow-up study. *Frontiers in Education*, 7, 1036067. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1036067>
- Holliman, A. J., Waldeck, D., Jay, B., Murphy, S., Atkinson, E., Collie, R. J., & Martin, A. (2021). Adaptability and social support: examining links with psychological wellbeing among UK students and non-students. *Frontiers in psychology*, 12, 636520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636520>
- Ren, S., Ji, S., Liu, X., & Liu, T. (2024). Exploring the structure of college students' adaptability by using cross-lagged path analysis: The role of emotional adaptability. *PsyCh journal*, 13(2), 276–286. <https://doi.org/10.1002/pchj.721>
- Smith, D., & Mclellan, R. (2023). Mental health problems in first-generation university students: A scoping review. *Review of Education*, 11, e3418. <https://doi.org/10.1002/rev3.3418>

References

- Aizman, R. I., Kuzmina, I. M., & Lebedev, A.V. (2017). Socio-psychological adaptation and personal potential of first-year students of a pedagogical university. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 4, 420–424. (In Russ.)
- Antonova, N.A. (2023). Adaptation of First-Year Students to Study at a Pedagogical University within the Framework of Educational Practice. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 20(2), 63–78. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200205>
- Botsieva, N. I., & Kafarova, K. Z. (2025). Psychological and pedagogical aspects of students' adaptation to the conditions of university education. *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, 6, 31–36. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2220-2404-2025-6-38>
- Cazan, A.-M., Stan, M. M., Clinciu, A. I., Truta, C., & Maican, C. I. (2023). Validation study for the Academic Maladjustment Questionnaire on a Romanian sample. *Frontiers in Psychology*, 14, 1275939. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1275939>
- Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 718–722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382>
- Corti, F., Llanes, J., Dorio Alcaraz, I., & Freixa Niella, M. (2023). Initial adaptation among university student: The case of the social sciences. *PLoS One*, 18(11), e0294440. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294440>
- Gainanova, A. R. (2025). Social-psychological adaptation of first-year higher-education-institution students with different living conditions. *The Siberian Transport University Bulletin: Humanitarian research*, 3(26), 114–121. (In Russ.) https://doi.org/10.52170/2618-7949_2025_26_114
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2014). “Academic motivation scales” questionnaire. *Psychological Journal*, 35(4), 98–109. (In Russ.)
- Kozyulya, V. G. (1994). *Applying the Psychological SMOL test to Adolescent Research: a brief guide*. A Folium.
- Kornilova, A. G., & Petrova, S. F. (2019). Socio-psychological adaptation of first-year university students. *Problems of Modern teacher education*, 62–2, 128–131. (In Russ.)
- Khusainova, P. P. (2004). *Activation of adaptation factors in the process of group-forming activity*. EPSU. (In Russ.)
- Lebedeva, N. M., & Tatarko, A. N. (2007). *Cultural values and social development*. Publishing House of the Higher School of Economics. (In Russ.)
- Leontiev, D. A. (2000). *The Test of Life-Meaning Orientations (SJO/PIL)*. 2nd ed. Meaning. (In Russ.)
- Leontiev, D. A., & Rasskazova, E. I. (2006). *Personal Views Survey*. Meaning. (In Russ.)
- Leontiev, D. A., & Shilmanskaya, A. E. (2019). Personal life position: from theory to operationalization. *Questions of psychology*, 1, 90–100. (In Russ.)
- Morosanova, V. I., & Kondratyuk, N. G. (2020). Questionnaire of V. I. Morosanova “Style of self-regulation of behavior – SSPM 2020”. *Questions of psychology*, 4, 155–167. (In Russ.)
- Protasov, A. D. (2025). Psychological adaptation of first-year students to the conditions of study at the university. *Bulletin of Science*, 2(11(92)), 735–741. (In Russ.)
- Ren, S., Ji, S., Liu, X., & Liu, T. (2024). Exploring the structure of college students' adaptability by using cross-lagged path analysis: The role of emotional adaptability. *PsyCh journal*, 13(2), 276–286. <https://doi.org/10.1002/pchj.721>
- Stepanyuk, E. I. (2024). Substantive Component of the Program “Social and Psychological Adaptation of Future Teaching Staff in the Conditions of Integration into the All-Russian Educational Space”. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 361–369. (In Russ.)
- Stepanyuk, E. I., & Grebenshchikova, V. P. (2024). *Program of psychological and pedagogical support of students "socio-psychological adaptation of future teachers in the conditions of integration into the all-Russian educational space*. Azov State Pedagogical University. (In Russ.)
- Smith, D., & Mclellan, R. (2023). Mental health problems in first-generation university students: A scoping review. *Review of Education*, 11, e3418. <https://doi.org/10.1002/rev3.3418>
- Shamionov, R.M., Grigoryeva, M.V., Grinina, E.S., Sozonnik, A.V. (2022). Evaluating Academic Adaptation in Students: A New Technique. *Psychological Science and Education*, 27(2), 53–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2022270205>

Schwarzer, R., Yerusalem, M., and Romek, V. G. (1996). Russian version of the general self-efficacy scale by R. Schwarzer and M. Yerusalem. *Foreign Psychology*, 7, 71–77. (In Russ.)

Тюмашева, З. И., Орехова, И. Л., Яковлева, Н. О. (2018). Адаптационный этап профессиональной социализации студентов педагогических университетов. *The Education and science journal*, 20(1), 75–95. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-75-95>

Holliman, A. J., Waldeck, D., & Holliman, D. M. (2022). Adaptability, social support, and psychological wellbeing among university students: A 1-year follow-up study. *Frontiers in Education*, 7, 1036067. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1036067>

Holliman, A. J., Waldeck, D., Jay, B., Murphy, S., Atkinson, E., Collie, R. J., & Martin, A. (2021). Adaptability and social support: examining links with psychological wellbeing among UK students and non-students. *Frontiers in psychology*, 12, 636520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636520>

Зайцев, В. П. (1981). А вариант теста Мини-Мульти психологический. *Psychological Journal*, 2(3), 118–123. (In Russ.)

Об авторе:

Екатерина Ивановна Степанюк, кандидат педагогических наук, доцент, исполняющий обязанности ректора, Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко (Российская Федерация, 129366, г. Бердянск, ул. Шмидта, 4), [ORCID](#), [SPIN-код](#), k_stepanyk@mail.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Ekaterina Ivanovna Stepanyuk, Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Acting Rector, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko (4, Shmidta St., Berdyansk, 129366, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), k_stepanyk@mail.ru

Conflict of Interest Statement: the author declares no conflict of interest.

The author has read and approved the final version of manuscript.

Поступила в редакцию / Received 28.12.2025

Поступила после рецензирования / Reviewed 20.02.2026

Принята к публикации / Accepted 20.02.2026