



ФЕДЕРАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ

ISSN 2073-0861
eISSN 2782-5396

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

THEORETICAL AND EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY
QUARTERLY SCIENTIFIC JOURNAL

2026, 19 (3)

ISSN 2073-0861
eISSN 2782-5396

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

Год основания: 2008

Периодичность: 4 раза в год

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»
(ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»)

Главный редактор

Моросанова Варвара Ильинична, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции ФНЦ ПМИ, г. Москва, Российская Федерация

Заместитель главного редактора

Веракса Александр Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Редакционная коллегия

Аванесян Грант Михайлович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, заведующий лабораторией экспериментальной психологии Ереванского государственного университета, г. Ереван, Армения

Галажинский Эдуард Владимирович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, ректор Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, Российская Федерация

Дубровина Ирина Владимировна, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФНЦ ПМИ, г. Москва, Российская Федерация

Зинченко Юрий Петрович, академик РАО, член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, директор ФНЦ ПМИ, декан факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Знаков Виктор Владимирович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии развития Института психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация

Карпов Анатолий Викторович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного Университета имени П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация

Ковас Юлия Владимировна, доктор философии, профессор факультета психологии Голдсмитс университета Лондона и Нью-Йоркского университета, г. Лондон, Великобритания

Ковязина Мария Станиславовна, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Лю Цзюань, профессор, доктор филологических наук, директор научно-исследовательского центра изучения России Пекинского педагогического университета, главный редактор китайского журнала «Русская литература и искусство», лауреат Медали Пушкина, г. Пекин, Китай

Нестик Тимофей Александрович, профессор РАН, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, заведующий лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация

Панов Виктор Иванович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии Института психологии им. Выготского (РГТУ), заведующий лабораторией экпсихологии развития ФНЦ ПМИ, г. Москва, Российская Федерация

Прохоров Александр Октябринович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Казанского (Приволжского) Федерального университета, г. Казань, Российская Федерация

Рубцов Виталий Владимирович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, президент Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва, Российская Федерация

Сингх Пурнима, член Национальной академии психологии (НАОР), доктор философии, профессор, преподаватель факультета гуманитарных и социальных наук Индийского технологического института, Дели, Индия

Смолянинова Ольга Георгиевна, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Российская Федерация

Сыманюк Эльвира Эвальдовна, академик РАО, доктор психологических наук, директор института социальных и политических наук, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Уральского федерального государственного университета, г. Екатеринбург, Российская Федерация

Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Московского государственного областного университета, г. Москва, Российская Федерация

Приглашенный редактор спецвыпуска «Экологическая психология»: Панов Виктор Иванович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией эконпсихологии развития и психодиактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Ответственный секретарь: Сурилова Ирина Увадовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Выпускающий редактор: Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории Психологии саморегуляции, ФНЦ ПМИ, г. Москва, Российская Федерация

Научный редактор: Лунякова Елизавета Геннадьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Восприятие» факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Литературный редактор, редактор-переводчик: Бурмистрова-Савенкова Анжелика Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории Психологии саморегуляции ФНЦ ПМИ, г. Москва, Российская Федерация

Корректор: Игумнов Андрей Викторович

Верстальщик: Лепина Марианна Борисовна

Свидетельство о регистрации СМИ: ПИ № ФС77-83218

Эл. № ФС77-83219

Адрес редакции: 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4.

Сайт журнала: <https://tepsyj.ru>

Электронная почта журнала: tepsjournal@mail.ru

© Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований

ISSN 2073-0861
eISSN 2782-5396

THEORETICAL AND EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Journal

Published since: 2008

Publication Frequency: 4 times a year

FOUNDER: FEDERAL SCIENTIFIC CENTER OF PSYCHOLOGICAL AND MULTIDISCIPLINARY RESEARCH
(FSC PMR),

MOSCOW, RUSSIAN FEDERATION

THE JOURNAL IS SUPPORTED BY THE RUSSIAN PSYCHOLOGICAL SOCIETY

EDITOR-IN-CHIEF

Varvara I. Morosanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Aleksander N. Veraksa, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

EDITORIAL BOARD

Grant M. Avanesyan, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of General Psychology, Head of the Laboratory of Experimental Psychology, Yerevan State University, Yerevan, Armenia

Eduard V. Galazhinsky, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Rector of the National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

Irina V. Dubrovina, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher at the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Yuri P. Zinchenko, Full Member of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Director at the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Dean of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Viktor V. Znakov, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher at the Laboratory of Developmental Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Anatoly V. Karpov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Labor and Organizational Psychology, Dean of the Faculty of Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation

Yuliya V. Kovas, Ph.D., Professor at the Department of Psychology, Goldsmith's University of London and New York University, London, United Kingdom

Maria S. Kovyazina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Liu Juan, Professor, Doctor of Philology, Director of the Research Center for Russian Studies at Beijing Pedagogical University, Chief Editor of the Chinese journal "Russian Literature and Art", winner of the Pushkin Medal, Beijing, China

Timofei A. Nestik, Professor of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Head of the Laboratory of Social and Economic Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Viktor I. Panov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Differential Psychology and Psychophysiology of the Vygotsky Institute of Psychology, Head of the Laboratory of Ecopsychology of Development, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Vitaly V. Rubtsov, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, President of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

Alexander O. Prokhorov, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology, Kazan Federal University (Volga Region), Kazan, Russian Federation

Singh Purnima, Member of the National Academy of Psychology (NAOP), PhD, Professor, Lecturer at the Faculty of Humanities and Social Sciences, Indian Institute of Technology, Delhi, India

Olga G. Smolyaninova, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Director of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

Elvira E. Symanyuk, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Director of the Institute of Social and Political Sciences, Head of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal State University, Yekaterinburg, Russian Federation

Tatyana I. Shulga, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Social Psychology, Moscow State Regional University, Moscow, Russian Federation

Guest Editor of the Special Issue “Ecological Psychology”: Victor I. Panov, Full Member of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief of the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics at the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Executive secretary: Irina U. Surilova, Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Publishing Editor: Tatyana G. Fomina, Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Science Editor: Elizaveta G. Lunyakova, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, the Laboratory of Perception, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Literary Editor, Translator: Anzhelika Burmistrova-Savenkova, PhD, Senior Researcher at the Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Proof-reader: Andrey V. Igumnov

Typesetter: Marianna B. Lepina

Mass media registration certificate: № ФЧ77-83218 Эл. № ФЧ77-83219
Editorial office address: 9 building 4, Mokhovaya Street, Moscow 125009,
Russian Federation

Web site: <https://tepsyj.ru>

E-mail: tepjjournal@mail.ru

© Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (FSC PMR)

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2006 году

2026 / ТОМ 19 / №3

ISSN 2073-0861

СОДЕРЖАНИЕ

Панов В.И.	
История становления и основные понятия экологической психологии	9
Мдивани М.О., Александрова Е.С.	
Структура представлений о природе: роль субъект-средовых взаимодействий и личностных черт	29
Григорьев С.М.	
Типология установок преподавателей высшей школы в отношении искусственного интеллекта: результаты кластерного анализа	53
Карпов А.В., Волченкова А.А.	
Трансформация операциональной структуры мышления младших школьников в контексте цифровизации	74
Миронова К.В., Борисенко Н.А., Шишкова С.В.	
Психология чтения в цифровой среде: представления подростков о гипертексте и чтении с экрана	94
Веракса Н.Е.	
Два контекста развития: возможное и ставшее	117
Гусейнов А.Ш., Рябикина З.И., Шиповская В.В.	
Психологические факторы репродуктивной активности личности	132
Машков В.Л., Котенко К.В., Решетова И.В., Кобеяцкая А.А., Бадимова А.В., Москалев А.А.	
Профиль эмоционального дистресса у артистов и научных работников: соотношение тревоги и депрессивно-ангедонических проявлений	154

CONTENT

Panov, V.I. The history of development and basic concepts of ecological psychology	9
Mdivani, M.O., Alexandrova, E.S. The structure of perceptions of the natural environment: the role of subject-environment interactions and personality traits	29
Grigoriev, S.M. Typology of higher education faculty attitudes toward artificial intelligence: results of cluster analysis	53
Karpov, A.V., Volchenkova, A.A. Transformation of the operational structure of thinking in primary school pupils in the context of digitalization	74
Mironova, K.V., Borisenko, N.A., Shishkova, S.V. Psychology of reading in a digital environment: adolescents' perceptions of hypertext and screen reading	94
Veraksa, N.E. Two developmental contexts: potential and realized	117
Guseinov, A.Sh., Ryabikina, Z.I., Shipovskaya, V.V. Psychological factors of reproductive activity of personality	132
Mashkov, V.L., Kotenko, K.V., Reshetova, I.V., Kobelyatskaya, A.A., Badimova, A.V., Moskalev, A.A. Emotional distress profile in performing artists and researchers: the balance of anxiety and depressive–anhedonic symptoms	154

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/TEP-26-21>
УДК/UDC 159.9.075; 159.922.8

История становления и основные понятия экологической психологии

В.И. Панов 

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва,
Российская Федерация

 ecovip@mail.ru

Резюме

Актуальность. Актуальный уровень институционализации и теоретической разработанности экологической психологии в России делает уже недостаточным простое описание эволюции взглядов — на первый план выходит задача критической рефлексии самого процесса развития научного знания. Дискуссионная повестка 10-й Российской (международной) конференции по экологической психологии (октябрь 2025 г.) актуализировала необходимость историко-методологической ревизии направлений экологической психологии. В связи с этим ретроспективный анализ становится не данью традиции, а инструментом выявления преемственности и определения векторов дальнейшего развития, что и обуславливает обращение к генезису современных направлений экологической психологии.

Цель. Провести анализ основных понятий и истории возникновения направлений экологической психологии, используя в качестве теоретического основания экопсихологическую типологию субъект-средовых взаимодействий.

Методы. Теоретико-методологический анализ, сравнительно-исторический анализ отечественных и зарубежных научных публикаций, монографий, сборников трудов и материалов конференций, типологический анализ.

Результаты. Проведен анализ термина «экологическая психология» в отечественной научной литературе и показана его неоднозначность как следствие различного перевода англоязычных терминов «Ecological Psychology», «Environmental Psychology», «Psychological Ecology», «The Ecology of Human Development» и др. В историческом плане психология среды возникла в зарубежной психологии как определенный этап в развитии бихевиоральных и гештальтистских позиций в психологической науке и практике. И лишь в последние десятилетия прошлого столетия в нее стала проникать тематика, непосредственно связанная с решением глобальных экологических проблем.

Выводы. Несмотря на явные различия в тематике и понятийном аппарате отдельных направлений экологической психологии, их объединяет общая предпосылка — использование в качестве методологического основания отношения «человек — среда». При этом различия в направлениях экологической

психологии определяются тем, какой из типов экопсихологических субъект-средовых взаимодействий (наш термин) лежит в основе построения этих исследований.

Ключевые слова: экологическая психология, психология среды, ретроспективный анализ, экопсихологические типы субъект-средовых взаимодействий

Финансирование. Работа выполнена в рамках госзадания ФНЦ ПМИ, проект № FNRE-2024-0017, тема проекта «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности».

Для цитирования: Панов, В.И. (2026). История становления и основные понятия экологической психологии. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 19(3), 9–28. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-21>

The History of Development and Basic Concepts of Ecological Psychology

Viktor I. Panov ✉

Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ ecovip@mail.ru

Abstract

Background. The current level of institutionalization and theoretical development of ecological psychology in Russia makes a simple description of its ideas evolution insufficient. Critical reflection on the process of scientific knowledge development itself has become paramount. The discussion agenda of the 10th Russian (International) Conference on Ecological Psychology (October 2025) highlighted the need for a historical and methodological review of its current approaches. Therefore, retrospective analysis is no longer a tribute to tradition, but a tool for identifying continuity and vectors for further development, necessitating a review of the genesis of modern directions in ecological psychology.

Objective. To conduct an analysis of the basic concepts and history of the emergence of areas in ecological psychology, using the Ecopsychological Typology of Agent-Environment Interactions as a theoretical basis.

Methods. Theoretical and methodological analysis, typological analysis, comparative historical analysis of domestic and foreign scientific publications, monographs, collections of papers, and conference materials.

Results. The study provides an analysis of the term “ecological psychology” in Russian psychological literature, demonstrating its ambiguity as a result of different translations of the English terms “Ecological Psychology,” “Environmental Psychology,” “Psychological Ecology,” “The Ecology of Human Development”, etc. Historically, environmental psychology emerged in international psychology as a specific stage in the development of behavioral and gestalt approaches in psychological science and

practice. It was only in the final decades of the last century that environmental psychology began to embrace topics directly addressing the global ecological problems.

Conclusions. Despite obvious differences in the subject matter and conceptual apparatus of the areas of domestic ecological psychology, they are united by a common methodological premise—the use of the “person-environment” relationship as a methodological basis. Differences in these fields of ecological psychology are determined by the type of ecopsychological agent-environment interactions (our term) that underlies the research.

Keywords: environmental psychology, ecological psychology, retrospective analysis, ecopsychological types of agent-environment interactions

Funding. The study was conducted according to the State Assignment, project No. FNRE-2024-0017, title of the project “Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as agents of lifelong education: psychological foundations, technologies, efficiency factors”.

For citation: Panov, V.I. (2026). The history of development and basic concepts of ecological psychology. *Theoretical and Experimental Psychology*, 19(3), 9–28. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-21>

Введение

7–8 октября 2025 года состоялась 10-я Российская (международная) конференция по экологической психологии, которая в определенном смысле стала зеркалом становления российской экологической психологии за последние 30 лет (Панов и др., 2026). За эти годы она прошла этапы от разрозненных исследований в 90-х гг. прошлого столетия к объединению разных ее направлений в особую область психологических исследований в первом десятилетии нынешнего века и в настоящее время трансформировалась в экопсихологическую парадигму изучения психики в разнообразных ее проявлениях и взаимодействиях человека с разными видами среды (Панов, 2001; Дерябо, Ясвин, 1996; Ковалев, 1993; Нартова-Бочавер, 2008; Павлик, Носуленко, 1992; Панов, 1998; 2004, 2014; Смолова, 2023; Зинченко, Панов, 2025 и др.). При этом причиной возникновения некоторых из направлений экологической психологии в России стала ориентация на зарубежные исследования.

Поэтому целью настоящей статьи стал ретроспективный анализ становления основных направлений экологической психологии за рубежом (в основном по англоязычным источникам) и в России.

Теоретическое обоснование

В качестве теоретического конструкта как средства анализа использована экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, разработанная в рамках экопсихологического подхода к развитию психики и состоящая из шести базовых типов взаимодействий в системе отношений «человек — среда». В кратком изложении она выглядит следующим образом:

- объект-объектный тип — пространственно-временное сосуществование компонентов отношения «человек — среда», которое выступает необходимым условием (создает возможность) для взаимодействия друг с другом (например, незнакомые люди, находящиеся в одном помещении);
- субъект-объектный тип — «человек» активно воздействует (субъектная позиция) на «среду» (или ее субъектов), принимающую и изменяющуюся под влиянием этого воздействия (объектная позиция) (например, бесконтрольное загрязнение человечеством природной среды, авторитарный стиль общения и руководства в социальной среде);
- объект-субъектный тип — обратный предыдущему: «человек» принимает и подчиняется воздействию (объектная позиция) со стороны «среды» или «ее субъектов» (квази-субъектная или субъектная позиция) (например, негативное воздействие экологически неблагоприятной природной или стрессогенной социальной среды);
- субъект-обособленный/конфликтный тип — столкновение между компонентами отношения «человек — среда», вплоть до агрессивного конфликта, который может привести либо к разрыву отношений между ними, либо к компромиссному изменению субъектной (квазисубъектной) позиции каждого из них (например, продолжающееся загрязнение природной среды человечеством и, как следствие, ее негативное воздействие на здоровье и благополучие человека; в социальной среде — это противоречие социальных интересов и социальных групп, в том числе конкуренция, которая может в дальнейшем перерасти в конфликт или, напротив — в кооперацию);
- субъект-совместный тип — системное взаимодействие между «человеком» и «средой», которое обеспечивает их совместное сосуществование (со-бытие). Соответственно, отношение «человек — среда» из гносеологического статуса переходит в онтологический, преобразуясь в систему «человек — среда» как онтологического субъекта совместного со-бытия «человека» и «среды». Например, коэволюционный путь устойчивого развития человечества, природной среды и экономики; кооперативные взаимодействия в группе («команде») по достижению совместной цели, существование (бытие) системы «человек — среда», благодаря которому субъектные и квазисубъектные (агентные) качества каждого из них выступают результатом и условием бытия другого;
- субъект-порождающий тип — порождающее (эмерджентное) взаимодействие, благодаря которому система «человек — среда» становится онтологическим субъектом порождения качественно новых, системно-обусловленных субъектных и квазисубъектных (агентных) качеств «человека» и «среды» (например, становление (эволюция) системы «человечество — планета» как онтологического субъекта порождения ноосферы; процесс становления творческого коллектива в социальной среде) (Панов, 2004, 2014; Зинченко, Панов, 2025).

Методы

Исследование выполнено в русле теоретико-методологического анализа, предметом которого выступила история становления и современное состояние экологической психологии как области научного знания. В качестве основного метода применялся сравнительно-исторический анализ научных публикаций, монографий, сборников трудов и материалов конференций, вышедших как в нашей стране, так и за рубежом. Эмпирической базой для актуализации проблематики послужила дискуссионная повестка 10-й Российской (международной) конференции по экологической психологии, состоявшейся 7–8 октября 2025 года.

Объектом анализа выступили концептуальные конструкты, терминологические системы и типологии взаимодействий в системе «человек — среда», представленные в работах Р. Баркера, У. Бронфенбреннера, Дж. Гибсона, К. Левина, К. Павлика, а также в трудах отечественных авторов С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, С.К. Нартовой-Бочавер, В.И. Панова, Ю.Г. Панюковой, Е.В. Сауткиной с коллегами, Л.В. Смоловой, Е.А. Стерлиговой и других. Использован также метод типологического анализа, позволивший классифицировать выделенные направления по характеру субъект-средовых взаимодействий (объект-субъектный, субъект-объектный, субъект-порождающий, субъект-совместный, субъект-обособленный), что дало возможность непротиворечиво сопоставить внешне разнородные исследовательские программы.

Особое внимание уделено анализу терминологической неоднозначности, окружающей само понятие «экологическая психология», поскольку именно эта неоднозначность во многом определила траектории развития как зарубежных, так и отечественных исследований. Для этого привлечены англо-, немецко- и русскоязычные источники, что обеспечило полноту охвата историко-научного контекста. Методологическая рефлексия осуществлялась на основе принципов историзма и системности, что позволило рассмотреть эволюцию экологической психологии не как простую смену школ, а как многослойный процесс, включающий методические, методологические, практические и содержательные причины трансформации предметного поля.

Результаты

Терминологическая неоднозначность как исходная проблема

Прежде чем говорить о предпосылках и основных этапах развития экологической психологии, необходимо коротко остановиться на неоднозначности самого термина «экологическая психология», пришедшего к нам из-за рубежа.

Дело в том, что в советской, а теперь — в российской, психологии этот термин появился как перевод англоязычных терминов «Ecological Psychology» (Barker, 1968 и др.), «Environmental Psychology» (Craik, 1973; Proshansky et al., 1970; Ittelson, 1964 и др.) и «Psychological Ecology» (Lewin, 1943), а также немецкоязычного термина «Ökologische Psychologie» (Pawlik, Stapf, 1992). Помимо этого, некоторые авторы

(см., например, Lobo et al., 2018) к экологической психологии причисляют экологический подход к восприятию Дж. Гибсона «The Ecological Approach to Visual Perception» (Гибсон, 1988), а также экологический подход к развитию человека «The Ecology of Human Development» Ури Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979).

С другой стороны, термину «экологическая психология» даже в психологическом сообществе чаще всего придают в большей степени экологический, чем психологический смысл. Причина в том, что в последние полвека обсуждение экологических проблем в глобальном, промышленном и бытовом масштабах давно перешагнуло рамки научного обсуждения в экологии, философии, географии, экономике, педагогике и других науках и стало достоянием широкой общественности. Одним из следствий этого стало использование терминов «экология», «экологический», «экологичный» и, вообще, приставки «эко» едва ли не во всех сферах общественной жизни, вследствие чего и в научно-психологическом сообществе термин «экологическая психология» стал часто ассоциироваться с экологией и экологическими проблемами, включая экологию человека. Между тем исторически появление эколого-психологических исследований в зарубежной психологии, откуда к нам и пришел этот термин, далеко не всегда было связано с собственно экологическими проблемами. Остановимся на этом немного подробнее.

Истоки возникновения экологической психологии за рубежом

Экологическая психология возникла за рубежом по нескольким причинам. Кратко остановимся на них.

Методические причины обусловлены противоречием между лабораторными и полевыми (т.е. в естественной среде) условиями эмпирических исследований, что сфокусировало внимание исследователей на окружающую среду (environment) как условие и фактор, определяющий поведение человека (Barker, 1968; Bronfenbrenner, 1979; Craik, 1973; Pawlik, 1978 и др.). Это повлекло за собой введение в научно-психологический тезаурус терминов «городская среда», «географическая среда», «архитектурная среда», «психологическое пространство», «средовые факторы и условия», «средовой контекст», а также общий для них по смыслу термин «экологический/ая». Подчеркивая влияние среды на поведение человека и его психическое здоровье, авторы стали называть свои исследования, относящимися либо к «психологии среды»/«Environmental Psychology» (Craik, 1973; Proshansky et al., 1970; Ittelson, 1964; Stokols, 1978 и др.), либо к «экологической психологии»/«Ecological Psychology» (Barker, 1968 и др.).

Методологической причиной возникновения экологической психологии послужило понимание того, что окружающая среда для человека представляет собой не только совокупность внешних факторов, оказывающих влияние на поведение человека (бихевиоральный подход), но также и динамическую целостность (гештальт-психологический подход). Последнее выразилось, в частности, в появлении термина «психологическая экология»/«Psychological Ecology» (Lewin, 1943), который тоже часто отождествляется с экологической психологией. Другой причиной,

вызвавшей методологический поворот, стал экологический подход к восприятию Дж. Гибсона (Гибсон, 1988). Не останавливаясь подробно на его изложении, отметим, что его отличает, во-первых, представление об окружающей среде как «среде обитания», а не как физическом пространстве, и, во-вторых, представление о среде как «пространстве возможностей (affordances)» для жизненно необходимых действий (Lobo et al., 2018 и др.).

В числе *практических причин* можно назвать исследования, авторы которых тоже использовали термин «психология среды», или «средовая психология»/«Environmental Psychology», исходя из того, что психические состояния человека и его психологическое благополучие/неблагополучие во многом определяются спецификой пространственной среды: архитектурной, городской, домашней, рабочей, лечебной и т.д. (Environment and Behavior, 1960; Proshansky et al., 1970; Ittelson, 1964).

Наконец, содержательный поворот экологической психологии, имея в виду оба ее названия «Ecological Psychology» и «Environmental Psychology», в сторону собственно экологических проблем был вызван, главным образом, принятой под эгидой ООН Концепцией устойчивого развития общества и планеты (Повестка дня на XXI век, 1992). Практическая ее реализация привела к пониманию того, что вопросы предупреждения и преодоления глобального экологического кризиса требуют специальных исследований экологического сознания и культуры, экологического и проэкологического поведения и связанных с ними проблем (Psychology of Sustainable Development, 2002 и др.).

Остановимся на краткой характеристике основных направлений зарубежных исследований по экологической психологии во второй половине прошлого столетия.

Средовая психология или психология среды (Environmental psychology)

Это направление изначально носило междисциплинарный характер, потому что возникло как необходимость практического решения психологических проблем, связанных с архитектурой, географией, дизайном, психотерапией, социологией и другими дисциплинами, в рамках которых человеческое поведение и психическое здоровье рассматриваются в контексте различных факторов окружающей среды.

Однако, словосочетание «психология среды» и синонимичное ему «средовая психология» появилось за рубежом впервые еще в начале прошлого века в немецкоязычном варианте (Umweltpsychologie) в работе Вилли Хеллпах (Hellpach, 1911). В англоязычном варианте этот термин (Environmental psychology) впервые появился в середине прошлого столетия в работе Е. Брунсвика (Brunswick, 1943). Признание данного термина как обозначающего особое направление психологических исследований произошло после доклада У. Ительсона «Средовая психология и архитектурное планирование» (Ittelson, 1964) и появления периодического издания под названием «Среда и поведение» (Environment and Behavior, 1969),

а также совместного труда Г. Прошанского, У. Иттelsona и Л. Ривлина «Средовая психология: человек и его физическое окружение» (Proshansky et al., 1970). Несколько позже вышла монография И. Алтмана «Окружающая среда и социальное поведение» (The Environment and Social Behavior) (Altman, 1975). Основная идея книги заключается в обосновании того, что окружающая среда является регулятором социального поведения человека.

Немного позднее, в 80-е годы прошлого столетия, это направление стало активно развиваться чешским психологом М. Черноушекком (Черноушек, 1989) и эстонскими психологами (Исследования в области психологии среды в Эстонии, 2005). Частично эти понятия были использованы при разработке субъект-средового подхода (теория психологии суверенности) (Нартова-Бочавер, 2008).

Ключевой датой признания средовой психологии как самостоятельного направления психологических исследований С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин называют 1982 год, когда в Эдинбурге была принята первая международная программа исследований по проблемам средовой психологии (Дерябо, Ясвин, 1996).

Эти же авторы называют в качестве основных направлений средовой психологии

- средовую когницию / *environmental cognition* — пространственная среда как объект восприятия, включая представления о пространственных условиях проведения;
- средовое поведение / *environmental behavior* — поведение человека, направленное на активное воздействие на окружающую среду от ее «оптимизации» до сохранных действий;
- средовую оценку / *environmental assessment* — психологическая оценка качеств окружающей среды;
- средовой стресс / *environmental stress* — окружающая среда как фактор и источник стресса для человека.

Анализируя представленные исследования по средовой психологии, следует отметить, что общей их чертой является гносеологическая логика, характерная для бихевиористской психологии. В соответствии с ней, «человек» и «среда» воздействуют друг на друга: либо по объект-субъектному типу, когда поведение и благополучие человека подчиняется среде и зависит от нее, либо по субъект-объектному типу, когда человек оценивает среду, в том числе, наделяя ее такими психологическими качествами, как, например, приватность. При этом взаимодействие между ними в предмет исследования не входит.

Средовая модель стресса Р.В. Харрисона (the person-environment stress model) и концепция «соответствия личности и среды» (Person-Environment Fit, P-E fit)

Обращаясь к поведенческим (бихевиоральным) направлениям экологической психологии, нельзя обойти средовую модель стресса (the person-environment stress model) Р.В. Харрисона, построенную в рамках отношения «человек — среда».

Этот автор полагает, что «стресс как состояние возникает, если окружающая среда не обеспечивает достаточных, по мнению человека, ресурсов для удовлетворения его потребностей, или же способности человека, по его мнению, не отвечают требованиям, необходимым для получения этих ресурсов» (Harrison, 1985, p. 23). В дальнейшем эта модель послужила основой для концепции «соответствия личности и среды» (Person-Environment Fit — P-E fit), получившей распространение в управлении человеческими ресурсами и организационной психологии (Pascas, 2023). В частности, характеризуя организационный стресс, Джеффри Р. Эдвардс и Кэри Л. Купер (Edwards, 2013) подчеркивают, что негативный характер такого несоответствия личности и среды может приводить даже к увеличению заболеваемости и смертности.

Нетрудно заметить, что в основе концепции «соответствия личности и среды» лежит субъект-обособленный тип экопсихологических взаимодействий. При этом важно отметить мнение Рейн Де Куман и Воутер Флюгельс (De Cooman, Vleugels, 2022) о том, что данная концепция основана на интерактивной психологии (interactional psychology), так как именно взаимодействие между личностными качествами и характеристиками среды выступает основным фактором, детерминирующим поведение человека. Дело в том, что, независимо от этой концепции, в основу экопсихологического подхода к развитию психики нами было положено именно взаимодействие между компонентами отношения «человек — среда» и разработана соответствующая экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий (Панов, 2004, 2014; Зинченко, Панов, 2025).

Экологическая психология (Ecological Psychology) Р. Баркера

Как уже было сказано, одним из первых направлений в этой области за рубежом стала экологическая психология (Ecological Psychology) Р. Баркера (Barker, 1968). Это направление возникло в противовес лабораторному бихевиоризму и было основано на утверждении о том, что акты поведения определяются не столько характеристиками человека, сколько средовым контекстом, то есть физическими и социальными характеристиками ситуации, в которой он находится: на уроке, в домашней обстановке, в храме, в кафе и т.п. Поэтому ключевым понятием данного направления является конструкт «место поведения» (behavior setting). Важно подчеркнуть принудительную, ведущую роль «места поведения» (сеттинга) по отношению к поведению людей, заставляющего их вести себя определенным образом и выступая, тем самым, внешним пространственным регулятором поведения (Barker, 1968). Помимо этого, Р. Баркеру принадлежит «теория укомплектованности» (Manning Theory), фиксирующая зависимость поведения от количества людей в конкретном месте поведения.

С позиции экопсихологических субъект-средовых взаимодействий (Панов, 2004, 2014), нужно сказать, что в основе концепции Р. Баркера лежит объект-субъектный тип взаимодействий между человеком и средой. Это подтверждается тем, что средовой сеттинг выполняет по отношению к человеку активную, «субъектную»

позицию, понуждая его к определенным формам поведения. Соответственно, человек при этом занимает подчиняющуюся и потому «объектную» позицию.

В российской психологии идеи И. Альтмана и Р. Баркера, но уже в онтологическом ключе, были использованы Ю.Г. Панюковой при изучении структурно-содержательных и индивидуально-психологических особенностей психологической репрезентации пространственной среды повседневной жизни (Панюкова, 2003).

Экологический подход к восприятию Дж. Гибсона

Опыт авиационного психолога привел Дж. Гибсона к пониманию несоответствия физического представления и описания окружающего пространства психологическим особенностям его непосредственного зрительного восприятия пилотами в реальных условиях взлета и посадки (Гибсон, 1988).

Начав с критики традиционных подходов к восприятию пространства, Гибсон обосновал принципиально иной подход к зрительному восприятию. В его основу положено представление об окружающей среде как «среде обитания», которая предоставляет «возможность действий» (affordance). Под этим понятием Дж. Гибсон подразумевает «нечто, что относится одновременно и к окружающему миру, и к животному», что не передается ни одним из существующих терминов, но подразумевает «взаимодополнительность окружающего мира и животного» (Гибсон, 1988, с. 18). При этом понятие среды у Гибсона рассматривается в оптико-физическом ракурсе, то есть вне ее социально обусловленных особенностей и факторов.

Еще одним следствием признания экологического подхода к восприятию (Дж. Гибсона) стало понятие об экологической валидности экспериментальных условий и используемых методических средств, которое очень близко к представлению о необходимости репрезентативности психологических исследований, на чем настаивал примерно в то же время К. Павлик (Pawlik, 1978).

Основные позиции экологического подхода к восприятию в дальнейшем получили развитие в виде экологического подхода к другим психологическим аспектам взаимодействий человека с окружающей средой (Gibson, 1991; Lobo et al., 2018; Reed, 1996 и др.).

В российской психологии представление о среде как «пространстве возможностей» стало одной из предпосылок разработки С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным психологии экологического сознания (Дерябо, Ясвин, 1996). Кроме того, оно было использовано нами при разработке экопсихологического подхода к развитию психики (Панов, 2004, 2014). С этой точки зрения, характерной особенностью подхода Дж. Гибсона является то, что индивид во взаимодействиях со средой занимает активную позицию, используя ее возможности для своего поведения. Следовательно, такие взаимодействия соответствуют субъект-объектному типу.

Психологическая экология (Psychological ecology) Курта Левина

Еще один термин, который тоже иногда переводится как экологическая психология — Psychological ecology, что в дословном переводе означает

«психологическая экология». Этот термин введен К. Левиным (Lewin, 1943) по итогам исследования покупательского (пищевого) поведения, в котором он показал, что психологические (внутренние) факторы, стимулирующие тот или иной вид покупки (в исследовании речь шла о приобретении еды), формируются в результате динамической напряженности, возникающей на границе между индивидуальными особенностями и предпочтениями домохозяек и внешними условиями приобретения продуктов (вид продуктов, цена, дефицитность и т.п.). Помимо этого термина, Курт Левин ввел такие понятия, как «жизненное пространство» (life space) и его границы, «психологическое напряжение» (tension) и его «валентность» (valence) (Левин, 2000). Данный подход, продолжая реализацию принципов гештальтпсихологии, в дальнейшем нашел практическое применение в социальной и динамической психологии, а также в конфликтологии и психотерапии. Достаточно вспомнить хорошо известные «эффект Тамары Дембо» и «эффект незаконченного действия Зейгарник».

В отличие от предыдущих направлений экологической психологии, в основе психологической экологии К. Левина лежит субъект-порождающий тип, так как и человек и среда выступают «равноправными» субъектами порождения способа поведения человека.

Экология человеческого развития (Ecology of Human Development)

У. Бронфенбреннера

На самом деле, кроме указанного названия, подход, разработанный У. Бронфенбреннером (Bronfenbrenner, 1979), в разное время имел и другие названия: теория экологических систем (Ecological Systems Theory), биоэкологическая модель/теория (Bioecological Model / Theory), Социально-экологическая модель/подход (Socio-ecological model) и на русский язык часто переводился как «экосистемный подход».

Основная идея этого подхода заключается в том, что биологическое и психическое развитие ребенка обусловлено как непосредственными, так и опосредованными взаимодействиями с разными уровнями и масштабами окружающей социальной среды. Предложенная У. Бронфенбреннером модель включает в себя пять иерархически связанных экосистем социальных отношений, последовательно расширяющих контекст условий для развития ребенка. Кратко охарактеризуем эти уровни:

- микросистема представляет взаимодействия ребенка с непосредственно окружающими его людьми в семейной среде, на детской площадке, в учебной среде;
- мезосистема представляет взаимоотношения между окружающими его людьми, оказывающие опосредованное влияние на ребенка;
- экосистема представляет социальные институты, которые оказывают косвенное влияние на ребенка через его родителей и знакомых (работа родителей, административно-территориальные органы и т.п.);

- макросистема представляет влияние групповых и общественных социокультурных норм, ценностей и способов поведения;
- хроносистема характеризует динамичность социальных норм и приоритетов.

Важной чертой экосистемного подхода Бронфенбреннера является то, что взаимодействия ребенка со средой носят взаимно активную направленность, которая может приводить как к субъект-порождающему типу взаимодействий (перестраивая и ребенка, и среду), так и к субъект-обособленному (конфликтному со средой) или же к субъект-совместному типам.

Проэкологическое поведение (Pro-environmental Behaviour)

В связи с повышением внимания международной общественности к экологическим проблемам сохранения природных ресурсов и охраны природной среды (Повестка дня на XXI век, 1992), в конце прошлого столетия стала активно развиваться область экологической психологии, направленная на изучение психологических факторов, которые определяют экологичность поведения людей по отношению к природной среде.

Наиболее известной теорией проэкологического поведения обычно называют теорию экологически значимого поведения (Environmentally Significant Behavior) П. Стерна (Stern, 2000), в которой выделяются субъективные (внутренние) и внешние критерии, определяющие экологическую значимость поведения, включая проэкологический активизм, проэкологический неактивизм, инвайронментализм и поведение человека в неэкологических организациях.

Характеризуя проэкологическое поведение, Л. Стег и К. Влек (L. Steg, C. Vlek) обращают внимание на: «(1) определение поведения, которое необходимо изменить, (2) изучение основных факторов, лежащих в основе этого поведения, (3) разработку и применение интервенций для изменения поведения с целью снижения воздействия на окружающую среду и (4) оценку эффектов вмешательств» (Steg, Vlek, 2009, p. 309).

В последнее десятилетие концепция проэкологического поведения получила активное развитие в российской психологии. Однако и здесь мы сталкиваемся с разными вариантами перевода термина «pro-environmental behaviour» на русский язык: проэкологическое поведение (Зинченко, Панов, 2025; Сауткина и др., 2022), проэкологичное поведение (Привалова и др., 2021) и т.п.

Исходная направленность проэкологического поведения на охрану природной среды и сбережение природных ресурсов явно указывает на то, что в его основе лежит субъект-объектная логика (тип) построения исследований.

Психология глобальных изменений окружающей среды (Psychology of Global Environmental Change) К. Павлика

Несомненно, еще одной крупной фигурой в становлении экологической психологии является Курт Павлик, многие годы руководивший международным

исследовательским проектом «Психологические измерения глобальных изменений окружающей среды» — «Psychological Dimensions of Global Environmental Change» (Pawlik, 1991). В российской психологии это направление получило активное продолжение под руководством В.Н. Носуленко, коллеги К. Павлика (Носуленко, Хартингов, 2018; Павлик, Носуленко, 1992). Его отличительной особенностью является признание проблемы несоответствия диапазона непосредственных возможностей человека в плане когнитивной оценки глобальных изменений в окружающей среде и масштаба самих этих изменений.

Речь идет о том, что К. Павлик делает акцент не только на взаимном влиянии человека и среды, но и на том, что переживания и поведение человека в его взаимодействиях со средой должны рассматриваться как происходящие «сами по себе». Вследствие чего, в зависимости от практических задач и авторских предпочтений, использовались как субъект-объектные типы взаимодействий в системе «человек — среда» — гносеологическая парадигма, так и субъектные (субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный) типы взаимодействий — онтологическая парадигма.

Становление экологической психологии в России

Анализу становления экологической психологии в России, в том числе и «на фоне» зарубежных исследований, уделяли внимание многие отечественные авторы: С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, С.К. Нартова-Бочавер, В.И. Панов, Ю.Г. Панюкова, Е.В. Сауткина с коллегами, Л.В. Смолова, Е.А. Стерлигова и другие. Поэтому, не вдаваясь в повторение проведенного ими анализа, сделаю основной акцент на начальном этапе становления отечественной экологической психологии.

Предтечей экологической психологии в России можно считать учение о среде Л.С. Выготского, основные позиции которой были подвергнуты критике А.Н. Леонтьевым (Панов, 2004), а также исследования развития когнитивных функций под влиянием этнокультурной среды, проведенные А.Р. Лурией в Средней Азии в 1931–1932 годах (Лурия, 1974).

Но начальным этапом становления в России собственно экологической психологии следует считать 90-е годы прошлого столетия. В 1992 году в Психологическом институте РАО была организована лаборатория экологической психологии под руководством Г.А. Ковалева, трагически погибшего в 1996 г. (Ковалев, 1993), а в Центре комплексного формирования личности РАО в это время стала разрабатываться тема «Экология детства» (В.В. Давыдов, В.П. Лебедева, В.И. Панов, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин). В 1995 г. в том же Психологическом институте РАО под руководством В.И. Панова была создана лаборатория экопсихологии развития, на базе которой с 1996 г. по настоящее время регулярно проводятся Российские конференции по экологической психологии (см., например, Панов, 2001).

Сравнение этапов становления экологической психологии за рубежом и в России показывает, что в основном они совпадают. Сначала это разрозненные исследования, затем их объединение в особую область исследований,

отличающуюся методологическим использованием отношения «человек — среда», далее — разработка и уточнение понятийного аппарата и методических средств с акцентом на решении практических проблем психологического благополучия и обучения во взаимодействиях человека с разными видами окружающей среды, а также охраны (сохранности) природной среды.

В содержательном плане многие направления эколого-психологических исследований в России идут вслед за зарубежными, частично повторяя их «на российской почве» (Носуленко, Хартингов, 2018; Сауткина и др., 2022 и др.). В то же время, в российской экологической психологии разработаны оригинальные направления исследований, отличающиеся от зарубежных тем, что в них значительно большее внимание уделяется методологическому обоснованию вводимых «экопсихологических» понятий, в том числе, например, типологии субъективно-го отношения к природе и экологического сознания (Дерябо, Ясвин, 1996; Ясвин, 2026) и экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий (Панов, 2014; Панюкова, 2020; Зинченко, Панов, 2025 и др.).

Обсуждение

В историческом плане экологическая психология возникла за рубежом как определенный этап в развитии бихевиоризма и гештальт-подхода в психологической науке и практике. При этом основными предпосылками ее возникновения стали теоретико-методологические, экспериментальные и прикладные проблемы в изучении когнитивного и личностного развития человека и его психологического благополучия/неблагополучия во взаимодействиях с окружающей средой. Произошло постепенное смещение с аналитического подхода к холистическому, вследствие чего среда стала рассматриваться как психологически целостная совокупность внешних условий, предоставляющая человеку разные возможности для различных действий и развития своих способностей, которая оказывает влияние на его психологическое благополучие и которая наделяется человеком психологическими и субъектными качествами. И лишь в последние десятилетия прошлого столетия в экологическую психологию стала проникать тематика, непосредственно связанная с психологическими аспектами экологических проблем.

Несмотря на явные различия, направления экологической психологии за рубежом (кстати, и в России тоже) объединяет общая методологическая предпосылка — исследование когнитивных возможностей и переживаний, психологических качеств и благополучия/неблагополучия человека именно в контексте системного отношения «человек — среда». При этом различия в направлениях экологической психологии определяются тем, какой тип субъект-средовых взаимодействий (наш термин) лежит в основе построения этих исследований.

Зарубежные исследования по экологической психологии, несомненно, сыграли важную роль в становлении экологической психологии в России. Но это не помешало разработке в отечественной экологической психологии оригинальных подходов, отличающихся от зарубежных как в методологическом, так

и в эмпирическом планах, о чем, в том числе, свидетельствуют и статьи, представленные в данном номере журнала.

Выводы

На современном этапе развития экологическая психология представляет собой динамично развивающуюся область психологических исследований, которую отличает

- общее методологическое основание для определения предмета исследования — системное отношение «человек — среда (внешняя, внутренняя)»,
- теоретико-методологическая обоснованность и методическая оснащенность,
- социальная и практическая ориентированность разных ее направлений,
- междисциплинарные связи с экологией и педагогикой, этнопсихологией и зоопсихологией, урбанистикой и климатологией.

Перспектива дальнейшего развития экологической психологии определяется необходимостью активизации средовых, личностных и когнитивных ресурсов человека для обеспечения его психологического благополучия в изменяющихся условиях природной, социальной и цифровой реальности.

Список литературы

Гибсон, Дж. (1988). Экологический подход к зрительному восприятию. Москва: Изд-во «Прогресс».

Дерябо, С.Д., Ясвин, В.А. (1996). Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс».

Зинченко, Ю.П., Панов, В.И., (ред.). (2025). Экологичность поведения: человек и окружающая среда. Коллективная монография. (2-е изд.). Москва: Издательство Московского университета.

Ковалев, Г.А. (1993). Психическое развитие ребенка и жизненная среда. *Вопросы психологии*, (1), 13–23.

Левин, К. (2000). Теория поля в социальных науках (пер. с англ.). Санкт-Петербург: Изд-во «Речь».

Лурия, А.Р. (1974). Об историческом развитии познавательных процессов: (экспериментально-психологическое исследование). Москва: Изд-во «Наука».

Нартова-Бочавер, С.К. (2008). Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Носуленко, В.Н., Хартинков, А.Н. (2018). Жизнь среди звуков: психологические реконструкции. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Павлик, К., Носуленко, В.Н., (ред.). (1992). Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде. Москва: Изд-во «Начала-пресс».

Панов, В.И. (1998). Состояние и проблемы экологической психологии. *Психологическая наука и образование*, (1), 35–42.

Панов, В.И., (ред.). (2001). Материалы 2-й Российской конференции по экологической психологии (12–14 апреля 2000 г.). Москва — Самара: Изд-во МГППИ.

Панов, В.И. (2004). Экологическая психология: Опыт построения методологии. Москва: Изд-во «Наука».

Панов, В.И., (ред.). (2001). Материалы 2-й Российской конференции по экологической психологии (12–14 апреля 2000 г.). Москва — Самара: Изд-во МГППИ.

Панов, В.И. (2014). Экопсихология: Парадигмальный поиск. Москва: Изд-во Психологического института РАО; Санкт-Петербург: Изд-во «Нестор-История».

Панов, В.И., Александрова, Е.С., Лидская, Э.В., (ред.). (2026). Экопсихологические исследования — 7: экологичность взаимодействий человека с окружающей средой: сборник научных трудов. Москва: Изд-во ФНЦ ПМИ.

Панюкова, Ю.Г. (2003). Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды обитания жизни: монография. Красноярск: Изд-во РИО КГПУ.

Панюкова, Ю.Г. (2020). Отечественная экопсихология: направления исследований и методический инструментарий. Москва, Санкт-Петербург: Изд-во «Нестор-История».

Повестка дня на XXI век (Рио-де-Жанейро, 3–14 июня 1992 года). (1992). ООН. URL: un.org (дата обращения: 30.06.2026).

Привалова, Е.А., Ершова, Р.В., Ерофеева, М.А. (2021). Особенности проэкологического поведения студентов в области энергопотребления. *Перспективы науки и образования*, 3(51), 86–98. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.3.6>

Раудсепп, М., Хейдметс, М., (ред.). (2005). Исследования в области психологии среды в Эстонии. Часть I: Теоретический анализ и теоретические модели. Статьи, опубликованные в 1979–2002: сборник статей. Таллинн: Изд-во Таллиннского университета.

Сауткина, Е.В., Агисова, Ф.Б., Иванова, А.А., Иванде, К.С., Кабанова, В.С. (2022). Проэкологическое поведение в России. Систематический обзор исследований. *Экспериментальная психология*, 15(2), 172–193. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150213>

Смолова, Л.В. (2023). Психология взаимодействия с окружающей средой: экологическая психология. Москва: Изд-во «Юрайт».

Стерлигова, Е.А. (2012). Экологическая психология: учеб. пособие. Пермь: Изд-во Пермского государственного национального исследовательского университета.

Черноушек, М. (1989). Психология жизненной среды (пер. И.И. Попа). Москва: Изд-во «Мысль».

Ясвин, В.А. (2026). Общение с миром природы как психологическая основа экологической этики. *Психологические науки*, (1), 8–15. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-1-8-15>

Altman, I. (1975). *The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, Crowding*. Brooks: Cole Publishing Company.

Barker, R.G. (1968). *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Stanford: Stanford University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Brunswik, E. (1943). Organismic achievement and environmental probability. *Psychological Review*, 50(3), 255–272.

Craik, K.H. (1973). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 24(1), 403–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.24.020173.002155>

De Cooman, R., Vleugels, W. (2022). Person–Environment Fit: Theoretical Perspectives, Conceptualizations, and Outcomes. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. URL: <https://rjrp.ru.com/index.php/rjrp/article/view/829> (дата обращения: 27.05.2026).

Edwards, J.R. (2013). The Person–Environment Fit Approach to Stress: Recurring Problems and Some Suggested Solutions. In: C.L. Cooper, (ed.), *From Stress to Wellbeing* (pp. 91–108).

Gibson, E.J. (1991). *An Odyssey in Learning and Perception*. Cambridge: The MIT Press.

Harrison, R.V. (1985). The person–environment fit model and the study of job stress. In: T.A. Beehr, R.S. Bhagat, (eds.), *Human Stress and Cognition in Organizations* (pp. 23–55). New York: Wiley Publ.

Hellpach, W. (1911). *Die geopsychischen Erscheinungen: Wetter und Klima, Boden und Landschaft in ihrem Einfluß auf das Seelenleben*. Leipzig: Wilhelm Engelmann Publ.

Ittelson, W.H. (1964). Environmental Psychology and Architectural Planning. Paper presented at the Conference of the American Hospital Association. New York.

Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *National Research Council, National Academy of Sciences*, (108), 35–65. <https://www.nap.edu/read/9566/chapter/8>

Lobo, L., Heras-Escribano, M., Travieso, D. (2018). The History and Philosophy of Ecological Psychology. *Frontiers in Psychology*, (9), 2228. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.02228/full> (дата обращения: 26.05.2026).

Pasca, R. (2023). Person–Environment Fit Theory. In: F. Maggino, (ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 5150–5152). New York: Springer Publ. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2155

Pawlik, K., Stapf, K.H. (1992). Ökologische Psychologie: Entwicklung, Perspektive und Aufbau eines Forschungsprogrammes. In: K. Pawlik, K.H. Stapf, (eds.), *Umwelt und Verhalten — Perspektiven und Ergebnisse ökopsychologischer Forschung* (pp. 9–24). Bern: Huber Publ.

Pawlik, K. (1911). The psychology of global environmental change: Some basic data and an agenda for cooperative international research. *International Journal of Psychology*, 26(5), 547–563.

Proshansky, H.M., Ittelson, W.H., Rivlin, L.G., (eds.). (1970). *Environmental Psychology: Man and His Physical Setting*. New York: Holt, Rinehart and Winston Publ.

Schmuck, P., Schultz, W.P., (eds.). (2002). *Psychology of Sustainable Development*. Boston: Kluwer Academic Publ.

Reed, E.S. (1996). *Encountering the World: Toward an Ecological Psychology*. New York: Oxford University Press.

Steg, L., Vlek, C. (2009). Encouraging pro–environmental behavior: An integrative review. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 309–317.

Stern, P.C. (1992). Psychological Dimensions of Global Environmental Change. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 269–302.

Stern, P.C. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424.

Stokols, D. (1978). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, (29), 253–295. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.29.020178.001345>

Winkel, G.H., (ed.). (1969). *Environment and Behavior*. Sage Publications, 1(1).

References

- Agenda 21 (Rio de Janeiro, June 3–14, 1992). (1992). UN. URL: un.org (accessed: 30.06.2026). (In Russ.)
- Altman, I. (1975). *The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, Crowding*. Brooks: Cole Publishing Company.
- Barker, R.G. (1968). *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Stanford: Stanford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunswik, E. (1943). Organismic achievement and environmental probability. *Psychological Review*, 50(3), 255–272.
- Chernoushek, M. (1989). *Psychology of the living environment*. Moscow: Mysl' Publ. (In Russ.)
- Craik, K.H. (1973). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 24(1), 403–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.24.020173.002155>
- De Cooman, R., Vleugels, W. (2022). Person–Environment Fit: Theoretical Perspectives, Conceptualizations, and Outcomes. New York: Oxford Research Encyclopedia of Business and Management. URL: <https://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/829> (access date: 27.05.2026).
- Deryabo, S.D., Yasvin, V.A. (1996). *Ecological pedagogy and psychology*. Rostov-on-Don: Feniks Publ. (In Russ.)
- Edwards, J.R. (2013). The Person-Environment Fit Approach to Stress: Recurring Problems and Some Suggested Solutions. In: C.L. Cooper, (ed.), *From Stress to Wellbeing* (pp. 91–108).
- Gibson, E.J. (1991). *An Odyssey in Learning and Perception*. Cambridge: The MIT Press.
- Gibson, J. (1988). *The ecological approach to visual perception*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Harrison, R.V. (1985). The person-environment fit model and the study of job stress. In: T.A. Beehr, R.S. Bhagat, (eds.), *Human Stress and Cognition in Organizations* (pp. 23–55). New York: Wiley Publ.
- Hellpach, W. (1911). *Die geopsychischen Erscheinungen: Wetter und Klima, Boden und Landschaft in ihrem Einfluß auf das Seelenleben*. Leipzig: Wilhelm Engelmann Publ.
- Ittelson, W.H. (1964). *Environmental Psychology and Architectural Planning*. Paper presented at the Conference of the American Hospital Association. New York.
- Kovalev, G.A. (1993). Mental development of the child and the living environment. *Voprosy psikhologii*, (1), 13–23. (In Russ.)
- Levin, K. (2000). *Field theory in social sciences*. St. Petersburg: Rech' Publ. (In Russ.)
- Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *National Research Council, National Academy of Sciences*, (108), 35–65. <https://www.nap.edu/read/9566/chapter/8>
- Lobo, L., Heras-Escribano, M., Travieso, D. (2018). The History and Philosophy of Ecological Psychology. *Frontiers in Psychology*, (9), 2228. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.02228/full> (дата обращения: 26.05.2026).
- Luria, A.R. (1974). *On the historical development of cognitive processes: an experimental psychological study*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

- Nartova-Bochaver, S.K. (2008). The sovereign person: a psychological study of the subject in his being. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Nosulenko, V.N., Khartinov, A.N. (2018). Life among sounds: psychological reconstructions. Moscow: Institute of Psychology Publ. (In Russ.)
- Pavlik, K., Nosulenko, V.N., (eds.). (1992). Psychological aspects of global environmental changes. Moscow: Nachala-press Publ. (In Russ.)
- Panov, V.I., (ed.). (2001). 2nd Russian Conference on Ecological Psychology. Proceedings (April 12–14, 2000). Moscow — Samara: MGPPi Publ. (In Russ.)
- Panov, V.I. (1998). The state and problems of ecological psychology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, (1), 35–42. (In Russ.)
- Panov, V.I. (2004). Ecological psychology: An experience of constructing a methodology. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Panov, V.I. (2014). Ecopsychology: A paradigmatic search. Moscow: Psychological Institute Publ; St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ. (In Russ.)
- Panov, V.I., Aleksandrova, E.S., Lidskaya, E.V., (eds.). (2026). Electronic network edition. Moscow: FSC PMC Publ. (In Russ.)
- Panyukova, Yu.G. (2003). Psychological representation of the spatial-objective environment of everyday life: monograph. Krasnoyarsk: RIO KSPU Publ. (In Russ.)
- Panyukova, Yu.G. (2020). Russian ecopsychology: research directions and methodological tools. Moscow, St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ. (In Russ.)
- Pasca, R. (2023). Person-Environment Fit Theory. In: F. Maggino, (ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 5150–5152). New York: Springer Publ. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2155
- Pawlik, K., Stapf, K.H. (1992). Ökologische Psychologie: Entwicklung, Perspektive und Aufbau eines Forschungsprogrammes. In: K. Pawlik, K.H. Stapf, (eds.), *Umwelt und Verhalten — Perspektiven und Ergebnisse ökopsychologischer Forschung* (pp. 9–24). Bern: Huber Publ.
- Pawlik, K. (1911). The psychology of global environmental change: Some basic data and an agenda for cooperative international research. *International Journal of Psychology*, 26(5), 547–563.
- Privalova, E.A., Ershova, R.V., Erofeeva, M.A. (2021). Features of pro-environmental behavior of students in the field of energy consumption. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*, 3(51), 86–98. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2021.3.6>
- Proshansky, H.M., Ittelson, W.H., Rivlin, L.G., (eds.). (1970). Environmental Psychology: Man and His Physical Setting. New York: Holt, Rinehart and Winston Publ.
- Raudsepp, M., Heidmets, M. (2005). Research in environmental psychology in Estonia. Part I: Theoretical analysis and theoretical models. Articles published in 1979–2002: collection of articles. Tallinn: Tallinn University Publ. (In Russ.)
- Reed, E.S. (1996). Encountering the World: Toward an Ecological Psychology. New York: Oxford University Press.
- Sautkina, E.V., Agisova, F.B., Ivanova, A.A., Ivande, K.S., Kabanova, V.S. (2022). Pro-environmental behavior in Russia. A systematic review of research. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 15(2), 172–193. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150213>

Schmuck, P., Schultz, W.P., (eds.). (2002). *Psychology of Sustainable Development*. Boston: Kluwer Academic Publ.

Smolova, L.V. (2023). *Psychology of interaction with the environment: ecological psychology*. Moscow: Yurayt Publ. (In Russ.)

Steg, L., Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 309–317.

Sterligova, E.A. (2012). *Ecological psychology: textbook*. Perm: Perm State National Research University Publ. (In Russ.)

Stern, P.C. (1992). Psychological Dimensions of Global Environmental Change. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 269–302.

Stern, P.C. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424.

Stokols, D. (1978). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, (29), 253–295. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.29.020178.001345>

Winkel, G.H., (ed.). (1969). *Environment and Behavior*. Sage Publications, 1(1).

Yasvin, V.A. (2026). Communication with the world of nature as a psychological basis for environmental ethics. *Psikhologicheskie nauki = Psychological Sciences*, (1), 8–15. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-1-8-15>.

Zinchenko, Yu.P., Panov, V.I., (eds.). (2025). *Ecological behavior: human and environment. A quantitative monograph*. (2nd ed.). Moscow: Moscow University Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Виктор Иванович Панов, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

ABOUT THE AUTHOR

Viktor I. Panov, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

Поступила 02.07.2026. Получена после доработки 26.07.2026. Принята в печать 13.08.2026.
Received 02.07.2026. Revised 26.07.2026. Accepted 13.08.2026.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-26-22>

УДК/UDC 159.9.07

Структура представлений о природе: роль субъект-средовых взаимодействий и личностных черт

М.О. Мдивани, Е.С. Александрова ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ sedova.el@gmail.com

Резюме

Актуальность. Комплексный характер современных экологических угроз напрямую влияет на социальную стабильность и глобальное развитие, что обуславливает рост исследований проэкологического поведения, способного противостоять данным угрозам. Актуальным представляется эмпирическое исследование обоюдного влияния «нисходящих» (личностных черт) и «восходящих» (типов взаимодействия со средой) факторов на формирование представлений о природе, лежащих в основе конкретных экологических установок и действий. Данная работа вносит вклад в развитие исследований в области психологии среды, предлагая комплексный анализ факторов, формирующих проэкологическое поведение.

Цель. Выявление факторов, формирующих представления о природной среде, на основе интеграции «восходящего» (средового) и «нисходящего» (личностного) подходов к пониманию взаимодействия человека с природой.

Выборка. В исследовании приняли участие 100 студентов московских вузов (средний возраст 19,2 года, SD = 2,81; 32% мужчин, 68% женщин).

Методы. Для оценки «восходящих» факторов, обусловленных типом субъект-средового взаимодействия, была разработана методика, основанная на экопсихологическом подходе В.И. Панова. «Нисходящие» факторы оценивались с помощью краткого портретного опросника Большой Пятерки Б5-10 (М.С. Егорова, О.В. Паршикова). Для исследования представлений о природной среде использовался психосемантический метод. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программ IBM SPSS Statistics 22.0 и Jamovi и включала корреляционный, факторный и регрессионный анализ.

Результаты. На основе оценок ситуаций взаимодействия с природой была выделена трехфакторная структура представлений о природе: «экоидентичность» (связь с природой), «ресурсность» (восприятие природы как источника ресурсов) и «экоозабоченность» (тревога за состояние среды). Установлено, что наибольший уровень «экоидентичности» связан с субъект-обособленным типом взаимодействия; наибольшая «ресурсность» приписывается субъект-порождающему типу взаимодействия, наименьшая «экоозабоченность» характерна для



субъект-совместного типа взаимодействия. Получены данные о вкладе личностных черт в вариативность представлений о природе.

Выводы. Исследование демонстрирует, что формирование представлений о природе обусловлено обоюдным влиянием типа непосредственного взаимодействия со средой («восходящий» фактор) и устойчивых личностных черт («нисходящий» фактор). Конкретный тип взаимодействия (обособленный, порождающий, совместный) связан с актуализацией различных аспектов представлений о природной среде. При этом черты личности, в первую очередь добродетельность и сознательность, существенно определяют склонность к формированию «экоидентичности», тогда как «экозабоченность» в большей степени связана с нейротизмом, особенно у женщин.

Ключевые слова: экологическая психология, психология среды, представления о природе, личностные черты, Большая пятерка, проэкологическое поведение, субъект-средовые взаимодействия, экоидентичность, ресурсность, экозабоченность

Финансирование. Работа выполнена в рамках госзадания, проект № FNRE-2024-0017, тема проекта «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности».

Для цитирования: Мдивани, М.О., Александрова, Е.С. (2026). Структура представлений о природе: роль субъект-средовых взаимодействий и личностных черт. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 19(3), 29–52. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-232>

The Structure of Perceptions of the Natural Environment: the Role of Subject-Environment Interactions and Personality Traits

Marina O. Mdivani, Elena S. Alexandrova 

Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

 sedova.el@gmail.com

Abstract

Background. The multifaceted nature of contemporary environmental threats directly impacts social stability and global development, driving increased research into pro-environmental behavior capable of countering these threats. Empirical investigation into the mutual influence of “top-down” (personality traits) and “bottom-up” (modes of interaction with the environment) factors on the formation of people’s conceptions of nature—which underlie specific environmental attitudes and actions—is particularly relevant. This study contributes to the field of environmental psychology by offering a comprehensive analysis of the factors that shape pro-environmental behavior.

Objective. To identify factors shaping perceptions of the natural environment by integrating “bottom-up” (environmental) and “top-down” (personality) approaches to understanding the human-nature interaction.

Study Participants. The study involved 100 students from Moscow universities (mean age 19.2 years, SD = 2.81; 32% men, 68% women).

Methods. To assess “bottom-up” factors stemming from the type of subject-environment interaction, a methodology based on V.I. Panov’s ecopsychological approach was developed. “Top-down” factors were assessed using the Big Five Personality Profile Questionnaire B5-10 (M.S. Egorova and O.V. Parshikova). A psychosemantic method was employed to investigate perceptions of the natural environment. Statistical data processing was performed using IBM SPSS Statistics 22.0 and Jamovi software and included correlation, factor, and regression analyses.

Results. Based on assessments of interactions with nature, a three-factor structure of perceptions was identified: “ecoidentity” (connection with nature), “resourcefulness” (perception of nature as a source of resources), and “eco-concern” (concern for the state of the environment). It was found that: the highest level of “ecoidentity” is associated with the subject-isolated type of interaction; the highest “resourcefulness” is attributed to the subject-generating type of interaction; the lowest “eco-concern” is characteristic of the subject-joint type of interaction. Data were also obtained regarding the contribution of personality traits to the variability of people’s conceptions of nature.

Conclusions. The study demonstrates that perceptions of nature are shaped by the combined influence of the type of direct interaction with the environment (the “bottom-up” factor) and stable personality traits (the “top-down” factor). The specific type of interaction (isolated, generative, joint) is associated with the actualization of different aspects of perceptions. Moreover, personality traits, primarily agreeableness and conscientiousness, significantly predict the propensity for ecoidentity, whereas ecoconcern is more strongly associated with neuroticism, particularly among women.

Keywords: environmental psychology, ecopsychology, perceptions of nature, personality traits, Big Five, proenvironmental behavior, subject–environment interactions, ecoidentity, resourcefulness, ecoconcern

Funding. The study was conducted according to the State Assignment FNRE-2024-0017 “Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of lifelong education: psychological foundations, technologies, efficiency factors”

For citation: Mdivani, M.O., Alexandrova, E.S. (2026). The structure of perceptions of the natural environment: the role of subject-environment interactions and personality traits. *Theoretical and Experimental Psychology*, 19(3), 29–52. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-22>

Введение

Современный этап развития общества характеризуется нарастающей сложностью и усилением экологических вызовов. Такие явления, как изменение климата, сокращение биоразнообразия, деградация природных ресурсов и масштабное загрязнение экосистем, перестают восприниматься как изолированные

проблемы экологической повестки (Александрова и др., 2025; Нестик, Журавлев, 2018). Сегодня они все чаще приобретают характер комплексных системных рисков, оказывающих прямое и усиливающееся воздействие на основы социальной стабильности, экономической устойчивости и международной безопасности, тем самым влияя на глобальную повестку развития и благополучия общества (Нестик, Журавлев, 2018).

Длительное время ответ на экологические вызовы искали преимущественно на системном уровне — в действиях правительств, международных организаций, крупных корпораций и научного сообщества (Иванова, 2025; Clayton et al., 2016). Однако становится все более очевидным, что без трансформации повседневных привычек и моделей потребления на индивидуальном уровне забота об окружающей среде рискует не перейти в область реальных действий (Александрова и др., 2025, Иванова, 2025). Таким образом, снижение антропогенной нагрузки требует не только технологических и законодательных решений, но и понимания психологических механизмов, которые способствуют или препятствуют формированию экологически ответственного поведения (Великая, Новожедина, 2022).

Теоретическое обоснование

В последнее время особую значимость приобретают исследования в области психологии среды, которые, опираясь на теоретический фундамент, позволяют изучать и эмпирически проверять факторы, влияющие на поведение человека, ориентированное на сокращение антропогенного воздействия на окружающую среду (Панов, 2022). В научной литературе для обозначения такого поведения используется термин «проэкологическое поведение», который обозначает совокупность индивидуальных действий (как осознанных, так и автоматических), нацеленных на сохранение или улучшение состояния окружающей среды (Сауткина и др., 2022; Иванова и др., 2023; Ермолаева, 2023). Именно на это определение мы будем опираться в данной работе.

Важное место в методологической инструментарии экопсихологических исследований занимают теории, связывающие поведенческие решения с индивидуальной мотивацией и когнитивными установками, такие как модель запланированного поведения (Ajzen, 1991) и концепция «ценность — убеждения — нормы» (Stern, 2000). Их преимущество заключается в четкой операционализации и измерении переменных, относящихся к конкретным действиям, что позволяет детально анализировать отдельные поведенческие паттерны (Иванова, 2025; Ogunbode et al., 2022). В свою очередь, для выявления общих психологических предпосылок, лежащих в основе различных проэкологических действий, целесообразно обращаться к более комплексным интегративным моделям. К ним относится, в частности, иерархическая схема «ценности — аттитюды — поведение» (Homer, Kahle, 1988), доказавшая свою валидность в экопсихологических исследованиях (Milfont et al., 2010; Thøgersen, Grunert-Beckmann, 1997). Хотя описанные модели хорошо изучены, в своей работе мы хотели бы провести более глубокий анализ

формирования установок, убеждений и аттитюдов. Базой для такого анализа является подход, согласно которому представления о природной среде рассматриваются не как синонимы этих конструктов, а как их содержательная и структурная основа — более широкие образно-понятийные схемы, отражающие общую картину взаимоотношений человека и природы. Мы исходим из того, что именно из этих представлений возникают конкретные психологические образования — установки, убеждения и аттитюды, которые в дальнейшем непосредственно влияют на формирование проэкологического поведения. Таким образом, представления выступают фундаментальным уровнем, опосредующим поведение через производные от него элементы.

Для изучения представлений о природной среде была использована концептуальная модель, различающая «восходящие» и «нисходящие» механизмы их формирования (Панюкова, Мдивани, 2024; Шаталова, 2023). Она служит эффективным инструментом для структурирования и изучения комплексных эффектов взаимодействия человека со средой. В рамках данной модели «восходящие» факторы понимаются как объективные, обусловленные физическими характеристиками самой среды, и напротив, «нисходящие» факторы трактуются как субъективные, актуализирующие индивидуально-психологические и смысловые возможности интерпретации этих характеристик. Важно подчеркнуть, что эти факторы не противостоят, а взаимодополняют друг друга, совместно формируя целостный опыт взаимодействия человека и среды. При этом влияние «восходящих» факторов, таких как визуальная сложность или акустические свойства природных ландшафтов, уже достаточно изучено, например, в рамках теорий восстановления внимания и снижения стресса (Шаталова, 2022; Van den Berg, 2021), в то время как влияние «нисходящих» факторов, включая личностные особенности, ценностные ориентации или субъективный опыт, на восприятие и психологические эффекты природной среды остается в значительной степени неизученным.

Новизна данного исследования заключается в комплексном подходе к анализу формирования представлений о природе. С одной стороны, оно восполняет существующий пробел, фокусируясь на роли «нисходящих» (субъективных) механизмов, а именно личностных черт индивида. С другой стороны, в качестве «восходящих» (объективных) факторов в работе рассматриваются типы субъект-средовых взаимодействий с природной средой, которые разработаны в экопсихологическом подходе к развитию психики В.И. Панова (Панов, 2022). Использование ситуаций, моделирующих данные типы взаимодействия, позволяет выявить, как конкретные формы взаимодействия совместно с личностными особенностями формируют представления о природной среде.

Выборка

Сбор данных проводился в 2025 году на базе Московского государственного лингвистического университета. В исследовании приняли участие 100 респондентов. Средний возраст участников 19,2 ($SD = 2,81$), 32% из них мужчины и 68% —

женщины. Анкетирование проводилось в офлайн-формате (бумажные анкеты) в учебных аудиториях. Участие было добровольным и анонимным, никакого вознаграждения не предусматривалось.

Методы исследования

Для исследования «восходящих» (объективных) факторов формирования представлений о природной среде в рамках экопсихологического подхода В.И. Панова (Александрова и др., 2025; Панов, 2022) применялась типология, основанная на диагностических ситуациях, отражающих возможные сценарии взаимодействия человека с природной средой (Таблица 1) (Панов, 2026). При этом типология использовалась нами не для оценки реального поведенческого акта, а для моделирования контекста, в котором актуализируются разные аспекты восприятия природной среды.

Таблица 1

Экопсихологические типы взаимодействия с природной средой

Субъект-объектный	Когда человек уничтожает вредителей в саду
Субъект-обособленный	Когда человек попал под сильный ливень и промок до нитки
Субъект-совместный	Когда человек приезжает из города отдохнуть на природе
Субъект-порождающий	Когда владелец питомца (собаки, кошки и др.) «советуется» с ним перед тем, как принять решение о совместных действиях

Table 1

Ecopychological types of interaction with natural environment

Agent-object	When an agent eliminates pests in the garden
Agent-isolated	When an agent is caught in a heavy downpour and becomes soaked through
Agent-joint	When an agent arrives from the city to spend leisure time in a natural environment
Agent-generative	When a pet owner (of a dog, cat, etc.) “consults” with the animal prior to making a decision about joint activities

Для субъект-объектного типа взаимодействия характерно отношение к природе как к пассивному ресурсу, средству или препятствию для достижения человеком его собственных, внешних по отношению к ней целей. При подобном типе взаимодействия природа ценится лишь в той мере, в которой она полезна или выгодна для человека.

При субъект-обособленном типе взаимодействия природа воспринимается как автономная и часто безразличная, от которой человек стремится психологически или физически отстраниться, чтобы сохранить свою целостность и безопасность. Природа не является ни объектом деятельности, ни партнером. Человек и природа мыслятся как отдельные, независимые, а иногда и противостоящие друг другу сущности.

Субъект-совместный тип взаимодействия представляет собой важную переходную ступень от потребительского к экологически осознанному отношению к природе. В его основе лежит восприятие природы как источника восстановления и психологических ресурсов, а не как объекта для активного преобразования или угрозы. Человек стремится к контакту с природой для взаимной пользы. При данном типе взаимодействия природа — это не пассивный объект, а активная, полезная среда, дающая человеку силы, здоровье, вдохновение, человек же берет на себя ответственность за ее сохранение.

Субъект-порождающий тип взаимодействия — это наиболее гармоничный уровень отношения к природе. В нем природа воспринимается уже не как объект, фон или ресурс, а как полноценный, самоценный субъект, равноправный с человеком. Природная среда воспринимается как обладающая собственной внутренней логикой, целью, «душой», с которой возможен диалог. Человек занимает позицию собеседника по отношению к природе и старается почувствовать/понять, что «хочет» сама природа, и действует в соответствии с этим.

Далее, для исследования представлений о природной среде использовался психосемантический метод, который позволяет выделить систему значений, на основании которой человек воспринимает мир. Нами производился отбор дескрипторов, релевантных для трех основных аспектов психического функционирования (когнитивного, аффективного, поведенческого) и пригодных для оценки природной среды. В результате была разработана система из 7 биполярных оценочных шкал (альфа Кронбаха = 0,649), которая описывала эмоциональное состояние субъекта в процессе взаимодействия, сам процесс взаимодействия в целом и представления о значимости среды для человека. В данном исследовании нами был применен метод семантического дифференциала, где в качестве объектов оценки выступали ситуации взаимодействия с природными объектами, а набор биполярных шкал был разработан в соответствии с целостным образом, который формирует представление и включает эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты (Таблица 2).

Таблица 2
Биполярные оценочные шкалы для природной среды

раздражение	—	спокойствие
страдание	—	удовольствие
превосходство	—	подчинение
человек важнее природы	—	природа важнее людей
природа опасна для человека	—	природа безопасна для человека
человек охраняет природу	—	человек вредит природе
человек — «царь природы»	—	человек — часть природы

Table 2
Bipolar rating scales for the natural environment

irritation	—	calmness
suffering	—	pleasure
dominance	—	subordination
humans above nature	—	nature above humans
nature is dangerous for humans	—	nature is safe for humans
humans protect nature	—	humans harm nature
humans as “masters of nature”	—	humans as part of nature

Таким образом, респондентам предъявлялись четыре ситуации, каждая из которых отражала один из типов субъект-средового взаимодействия по В.И. Панову (Таблица 1). Для каждой ситуации участникам предлагалось оценить свое восприятие природной среды по семи биполярным шкалам (Таблица 2). Оценка производилась по 7-балльной шкале, где 1 балл соответствовал левому полюсу шкалы, а 7 — правому. Респондентам была дана следующая инструкция: «Представьте себя в каждой из описанных ситуаций. Оцените, насколько каждое из приведенных ниже утверждений соответствует вашим ощущениям и представлениям о природе в данной ситуации. Отметьте, пожалуйста, положение на шкале между двумя противоположными суждениями».

Для того, чтобы комплексно подойти к анализу формирования представлений о природной среде, в качестве «нисходящих» (субъективных) механизмов мы рассматривали личностные особенности испытуемых с помощью краткого портретного варианта опросника «Большая пятёрка» Б5-10 (Егорова, Паршикова, 2016).

Статистический анализ осуществлялся при помощи IBM SPSS Statistics 22.0 и Jamovi.

Результаты исследования

Факторный анализ оценок ситуаций взаимодействия с природой методом главных компонент с Варимакс-вращением ($KMO = 0,763$) позволил выделить три фактора, исчерпавших 62% дисперсии. Факторные нагрузки приведены в Таблице 3.

Как можно заметить, первый фактор объединил оценки, относящиеся к восприятию себя как части природы и подчинению ее законам. Этот фактор получил название «экоидентичность». Второй фактор объединил оценки природной среды как безопасной и приносящей удовольствие и спокойствие. Этот фактор получил название «ресурсность». Третий фактор объединил оценки природы как важной части окружающего мира, благополучию которой угрожает человеческая деятельность, и получил название «экозабоченность».

Таблица 3
Значения факторных нагрузок (метод главных компонент использовался в сочетании с вращением «варимакс»)

человек – царь природы — человек – часть природы	0,863
превосходство — подчинение	0,818
страдание — удовольствие	0,862
раздражение — спокойствие	0,858
природа опасна для человека — природа безопасна для человека	0,511
человека охраняет природу — человек вредит природе	0,794
человек важнее природы — природа важнее людей	0,772

Table 3
Factor loading values (Principal Component Analysis was used in combination with varimax rotation)

humans as “masters of nature” — humans as part of nature	0.863
dominance — subordination	0.818
suffering — pleasure	0.862
irritation — calmness	0.858
nature is dangerous for humans — nature is safe for humans	0.511
humans protect nature — humans harm nature	0.794
humans above nature — nature above humans	0.772

Средние значения факторов при оценке каждой ситуации представлены на Рисунке ниже.

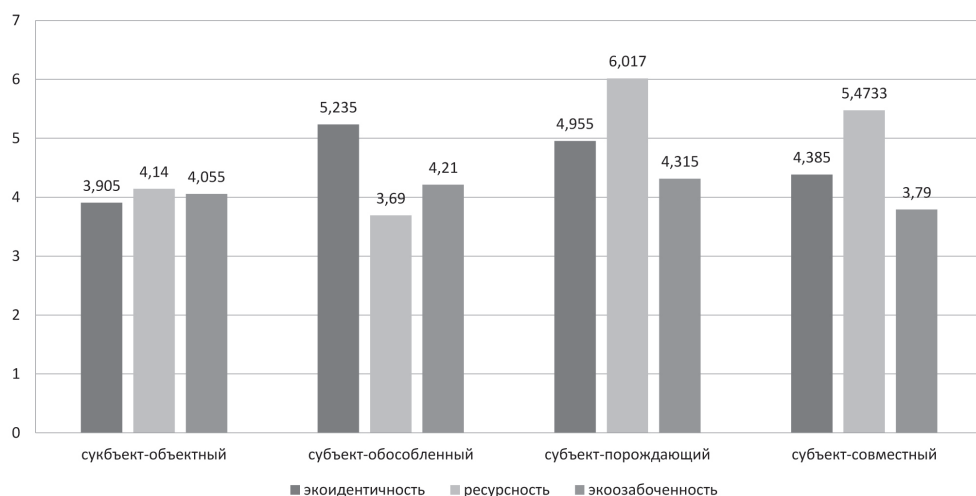


Рисунок
Средние значения факторов при оценке ситуаций

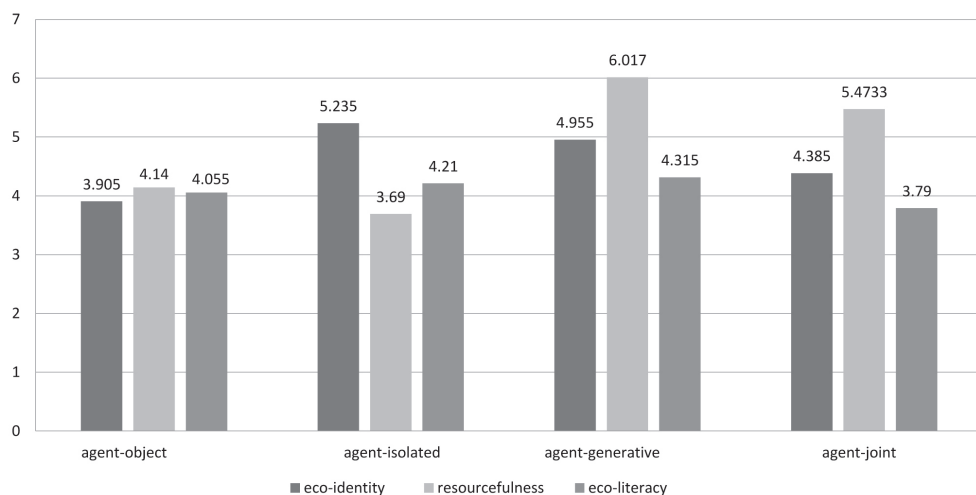


Figure
Average factor values when assessing situations

Рисунок наглядно демонстрирует, что наибольшее значение «экоидентичности» получено при оценке субъект-обособленного типа взаимодействия, наибольшую ресурсность респонденты приписывают субъект-порождающему типу взаимодействия. Наименьшую «экоозабоченность» респонденты испытывают при субъект-совместном типе взаимодействия. Значимые гендерные различия получены по фактору «экоидентичность». Респонденты женского пола имеют по этому фактору большие средние значения, чем мужчины ($U = 700,00$; $p < 0,004$).

Средние значения личностных факторов у мужчин и у женщин приведены в Таблице 4. Как видно в таблице, значимые гендерные различия наблюдаются только по факторам «доброжелательность» и «сознательность». По двум этим факторам значения у женщин статистически значимо больше, чем у мужчин.

Таблица 4
Средние значения факторов «Большой пятерки» у мужчин и у женщин

Личностные факторы	Мужчины		Женщины		Значимость (критерий Манна — Уитни)	Размер эффекта
	Средние	Ст.отк.	Средние	Ст.отк.		
экстраверсия	4,5469	1,61	4,6029	1,20	0,688	0,0492
доброжелательность	4	1,78	4,9926	1,06	0,003	0,3589
сознательность	3,4063	1,60	4,1618	1,19	0,035	0,2555
невротизм	3,5	1,77	3,875	1,41	0,173	0,1682
открытость опыту	4,4375	1,24	4,7868	1,12	0,158	0,1733

Table 4
Average scores for the Big Five factors in men and women

Personality Factors	Male		Female		Significance (Mann — Whitney U)	Effect size
	Mean	SD	Mean	SD		
extraversion	4.5469	1.61	4.6029	1.20	0.688	0.0492
agreeableness	4	1.78	4.9926	1.06	0.003	0.3589
conscientiousness	3.4063	1.60	4.1618	1.19	0.035	0.2555
neuroticism	3.5	1.77	3.875	1.41	0.173	0.1682
openness to experience	4.4375	1.24	4.7868	1.12	0.158	0.1733

Для того, чтобы определить вклад личностных черт в структуру представлений о природе, был построен ряд множественных регрессионных моделей, критериями в которых поочередно выступали факторы структуры представления о природной среде (Таблицы 6, 7). Предикторами в моделях были взяты четыре из пяти личностных факторов, поскольку фактор «открытость опыту» не показал значимых корреляций с факторами структуры представлений о природе (Таблица 5).

Таблица 5
Матрица коэффициентов корреляций (Спирмен) между факторами структуры представлений о природной среде и факторами «Большой пятерки»

	Экоидентичность	Ресурсность	Экозабоченность
Экстраверсия	–0,081	0,171	0,258**
	0,421	0,089	0,009
	100	100	100
Доброжелательность	0,268**	0,118	0,046
	0,007	0,243	0,647
	100	100	100
Сознательность	0,398**	0,234*	–0,04
	0	0,019	0,695
	100	100	100
Невротизм	–0,245*	–0,108	0,243*
	0,014	0,285	0,015
	100	100	100
Открытость опыту	–0,142	0,029	0,124
	0,159	0,777	0,218
	100	100	100

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

Table 5

Matrix of Spearman correlation coefficients between environmental perception structure factors and the Big Five factors

	Eco-identity	Resourcefulness	Eco-concerns
Extraversion	–0.081	0.171	0.258**
	0.421	0.089	0.009
	100	100	100
Agreeableness	0.268**	0.118	0.046
	0.007	0.243	0.647
	100	100	100
Conscientiousness	0.398**	0.234*	–0.04
	0	0.019	0.695
	100	100	100
Neuroticism	–0.245*	–0.108	0.243*
	0.014	0.285	0.015
	100	100	100
Openness to experience	–0.142	0.029	0.124
	0.159	0.777	0.218
	100	100	100

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Таблица 6

Оценка вклада личностных факторов в вариативность значений структуры представлений о природной среде

Предиктор	Коэффициент регрессии	R	R ²	F	p	Критерий Дурбина — Ватсона
<i>Зависимая переменная: экоидентичность</i>						
Модель 1		0,490	0,240	5,95	<0,001	
Экстраверсия	0,0246		0,237		0,813	
Доброжелательность	0,2243		2,443		0,016	1,71
Сознательность	0,2966		3,014		0,003	
Нейротизм	–0,1024		–1,115		0,268	
<i>Зависимая переменная: ресурсность</i>						
Модель 2		0,325	0,125	2,21		0,039 1,69

Экстраверсия	0,1758	2,16	0,033	1,69
Доброжелательность	0,0350	0,488	0,627	
Сознательность	0,1409	1,832	0,070	
Нейротизм	-0,0667	-0,929	0,355	

Table 6

Assessment of the personality factors contribution to variability of the values of the structure of respondents' ideas about natural environment

Predictor	Regression coefficient	R	R ²	F	p	Durbin — Watson criterion
Dependent variable: eco-identity						
Model 1		0.490	0.240	5.95	<0.001	1.71
Extraversion	0.0246		0.237		0.813	
Agreeableness	0.2243		2.443		0.016	
Conscientiousness	0.2966		3.014		0.003	
Neuroticism	−0.1024		−1.115		0.268	
Dependent variable: resourcefulness						
Model 2		0.325	0.125	2.21	0.039	1.69
Extraversion	0.1758		2.16		0.033	
Agreeableness	0.0350		0.488		0.627	
Conscientiousness	0.1409		1.832		0.070	
Neuroticism	−0.0667		−0.929		0.355	

Таблица 7

Оценка вклада личностных факторов в вариативность значений структуры представлений о природной среде у женщин

Предиктор	Коэффициент регрессии	R	R ²	F	p	Критерий Дурбина — Ватсона
<i>Зависимая переменная: экозабоченность</i>						
Модель 3		0,310	0,113	2,15	0,049	1,79
Экстраверсия	0,1546		1,873		0,064	
Доброжелательность	-0,01311		-0,179		0,858	
Сознательность	0,0322		0,412		0,681	
Нейротизм	0,1260		1,726		0,047	

Table 7

Assessment of the personality factors contribution to variability of the values of the structure of ideas about natural environment in women

Predictor	Regression coefficient	R	R ²	F	p	Durbin — Watson criterion
<i>Dependent variable: eco-concerns</i>						
Model 3		0.310	0.113	2.15	0.049	
Extraversion	0.1546		1.873		0.064	
Agreeableness	−0.01311		−0.179		0.858	1.79
Conscientiousness	0.0322		0.412		0.681	
Neuroticism	0.1260		1.726		0.047	

При помощи регрессионных моделей было выявлено, что:

- фактор «экоидентичность» на 24% объясняется личностными особенностями, причем основной вклад в экоидентичность вносят такие черты, как доброжелательность и сознательность.
- фактор «ресурсность» на 12,5% объясняется личностными особенностями, преимущественно — экстраверсией.
- влияние личностных черт на фактор «экоозабоченность» для всей выборки статистически не подтверждается. Однако, отдельно для женщин регрессионная модель статистически значима (Таблица 7). Фактор «экоозабоченность» у женщин на 11% объясняется личностными особенностями, при этом основной вклад в него вносит нейротизм.

Обсуждение результатов

Результатом части исследования явилась трехфакторная модель, описывающая структуру оценок респондентами ситуаций взаимодействия с природной средой. Первый фактор, интерпретированный нами как «экоидентичность», объединил дихотомические шкалы «человек – царь природы — человек – часть природы» и «превосходство — подчинение». Содержание этого фактора находит свое отражение в научных работах, изучающих экологическую идентичность (Мдивани, 2022; Clayton, 2003). Авторы отмечают, что экоидентичность формируется на основе восприятия себя как части природы, отказа от антропоцентрического превосходства и ориентации на гармонию, что является основой для проэкологического (природоохранного и ответственного) поведения.

Опираясь на выше сказанное, полученные нами результаты выглядят парадоксально: наиболее высокие значения «экоидентичности» зафиксированы для субъект-обособленного типа взаимодействия, при котором природа воспринимается как отдельная, самостоятельная, а порой и враждебная сущность (Панов, 2022). Однако, предложенная ситуация — «когда человек попал под сильный

ливень» — может служить триггером иного переживания. Она резко разрушает иллюзию контроля, особенно у городского жителя, и «возвращает» человека в реальность природного мира. В этот момент он переживает себя не как стороннего наблюдателя, а как вовлеченную, уязвимую часть стихии. Это острое осознание экзистенциальной зависимости от природных сил напрямую актуализирует чувство глубокой связи с природой, составляющее ядро экоидентичности (Clayton, 2003; Clayton et al., 2019)

Второй выделенный фактор был интерпретирован как «ресурсность» природной среды. Он объединил шкалы, отражающие ее аффективно-оценочное восприятие: «страдание — удовольствие», «природа опасна — природа безопасна» и «раздражение — спокойствие». Данный фактор описывает, в какой степени среда субъективно воспринимается как источник психофизиологического восстановления и позитивных состояний или, напротив, как источник угрозы и дискомфорта. Это измерение согласуется с классическими теориями восстановительного эффекта природы (Панюкова, Мдивани, 2024; Шаталова, 2022; Kaplan, 1995), где ключевыми характеристиками «восстанавливающей» среды выступают именно чувства безопасности, спокойствия и удовольствия от контакта с ней, а также с исследованиями восприятия экологических рисков (Ермолаева, 2023; Gifford, Nilsson, 2014).

Наивысшие значения по фактору «ресурсность» были получены для ситуаций субъект-порождающего взаимодействия («совет» с питомцем). Этот результат уточняет содержание фактора: он отражает не только восприятие природы как восстанавливающей среды, но и как источник глубинных психологических ресурсов, возникающих из самого качества этой связи. Диалог и совместное принятие решений с живым существом оцениваются как процесс, приносящий удовольствие от взаимопонимания, ощущение безопасности доверительных отношений и спокойствие от согласия. Мы считаем, что подобный комплекс переживаний становится мощным мотиватором для поддержания и защиты природной среды.

Третий фактор мы назвали «экоозабоченность». Он объединил шкалы: «человек вредит природе — человек охраняет природу» и «человек важнее природы — природа важнее людей». Этот фактор отражает основное убеждение о месте человека в природе. Оно колеблется между антропоцентрическим полюсом, где человек считается важнее, а природа ему служит, и экоцентрическим полюсом, где природа признается ценной сама по себе, а человек осознает свое вредное воздействие и ответственность за ее сохранение (Clayton, 2020). Такое убеждение напрямую связано с известной «новой экологической парадигмой» (Dunlap et al., 2000) и является, согласно модели «ценности — убеждения — нормы» (Stern, 2000), тем самым ключевым представлением, которое «включает» внутреннее чувство долга перед природой. Именно поэтому высокая «экоозабоченность» часто ведет не к ситуативным, а к принципиальным, последовательным проэкологическим поступкам (Иванова, 2025; Великая, Новоженкина, 2022).

Наименьшие значения фактора «экоозабоченность» мы получили для субъект-совместного типа взаимодействия (отдых на природе). Этот результат является закономерным: ситуация отдыха была выбрана нами как модель контакта, свободного от активного преобразования природной среды. Воспринимая природу как ресурс для восстановления (что отражается в высоких значениях фактора «ресурсность»), испытуемые в данной ситуации не актуализируют конфликт «человек против природы», что и приводит к снижению экоозабоченности. Таким образом, фактор «экоозабоченность» проявляется слабее в ситуациях потребления природных благ, чем в ситуациях, предполагающих осознание ответственности перед миром природы и признание ценности природы самой по себе (Schultz, 2001). Этот результат подтверждает различие между инструментальной ценностью природы для человека и ее внутренней ценностью как основы для принципиальной экологической позиции и проэкологического поведения.

Выявленные нами значимые гендерные различия по фактору «экоидентичность» (более высокие средние у женщин, $U = 700,00$; $p < 0,004$) согласуются с данными зарубежных исследований (Brown et al., 2023; Zelezny et al., 2000). Современные исследования объясняют подобные различия не биологией, а скорее особенностями социализации у женщин, которая в большей степени направлена на развитие эмпатии, заботы, их большей чувствительностью к экологическим рискам для здоровья и благополучия семьи, что напрямую связано с чувством связи с природой (Brough et al., 2022). Кроме того, женщины зачастую более склонны трансформировать экологическую тревогу в коллективную озабоченность (Александрова, 2021; Je et al., 2020).

С помощью краткого портретного варианта опросника 5PF B5-10 у женщин были выявлены более высокие показатели «доброжелательности» и «сознательности» по сравнению с мужчинами. Подобные различия традиционно объясняются различными моделями гендерной социализации, поощряющей у женщин развитие качеств, ориентированных на заботу о других и об отношениях (доброжелательность) и эффективное выполнение множественных социальных ролей (сознательность) (Soto et al., 2022). Отсутствие различий по остальным трем факторам свидетельствует о гомогенности выборки по параметрам нейротизма и открытости новому опыту.

Для оценки вклада личностных черт в структуру представлений о природе был проведен множественный регрессионный анализ. Результаты показали, что фактор «экоидентичность» на 24% объясняется личностными особенностями, причем основной вклад в него вносят такие черты, как доброжелательность и сознательность. Полученный нами результат согласуется с современными исследованиями, в которых доброжелательность, связанная с эмпатией и заботой (Soutter et al., 2020; Hirsh, Dolderman, 2021), и сознательность, связанная с ответственностью и самодисциплиной (Soutter et al., 2020; Soutter, Möttus, 2021), последовательно определяются как ключевые личностные предикторы проэкологических установок и выражаются в проэкологическом поведении.

По нашим данным, фактор «ресурсность» на 12,5% объясняется одной личностной чертой — экстраверсией. Это указывает на то, что восприятие природы как источника удовольствия и спокойствия в большей степени зависит от ситуативного контекста, опыта и, возможно, текущего состояния, чем от устойчивых личностных черт. Связь с экстраверсией может быть объяснена общей склонностью экстравертов к переживанию позитивного аффекта и поиску внешней стимуляции, которую они находят в активном отдыхе на природе (Lucas, Diener, 2001; Nisbet et al., 2019).

Влияние черт личности на фактор «экоозабоченность» статистически подтверждается только у женщин. При этом основной вклад в него вносит нейротизм, что согласуется с исследованиями, связывающими экологическую озабоченность с эмоциональной реактивностью (Clayton, 2020). Полученный результат позволяет предположить, что у женщин озабоченность экологическими проблемами может формироваться, в том числе через личностную склонность к тревоге и переживанию угроз, тогда как у мужчин этот механизм не проявляется столь отчетливо. Это указывает на возможные гендерные различия в психологических путях формирования экологической озабоченности.

Выводы

Исследование эмпирически подтвердило, что представления о природе формируются под влиянием как «восходящих», так и «нисходящих» факторов. Конкретный тип взаимодействия с природной средой («восходящий» фактор) выводит на первый план разные стороны этих представлений, в то время как устойчивые личностные черты («нисходящий» фактор) задают индивидуальную predisposition к их формированию.

Так, в ситуации субъект-обособленного типа взаимодействия были получены наивысшие значения средних по фактору «экоидентичность», демонстрируя, что ситуации, разрушающие чувства контроля человека над природой, могут служить мощным триггером для острого переживания связи с ней. Субъект-порождающий тип оказался наиболее тесно связан с фактором «ресурсность», указывая, что ее суть заключается не в утилитарной пользе, а в психологических ресурсах, порождаемых самим качеством взаимодействия. В то же время субъект-совместный тип взаимодействия показал наименьшие значения средних для фактора «экоозабоченность», подтверждая, что ситуации потребления природных благ, фокусируясь на личной пользе, практически не затрагивают убеждения о вреде, наносимом человеком природной среде, и не способствуют проэкологическому поведению.

Личностные особенности существенно предопределяют склонность к формированию «экоидентичности» (объясняя 24% ее вариативности), но играют минимальную роль в формировании «ресурсности» и «экоозабоченности». Ключевой вклад в экоидентичность вносят доброжелательность и сознательность, что согласуется с механизмами эмпатии, заботы, ответственности и самодисциплины, формирующими ядро устойчивой связи с природой. Вклад других черт оказался

слабее: экстраверсия незначительно объясняет «ресурсность», связывая ее с поиском позитивной стимуляции, а нейротизм участвует в формировании «экоозабоченности» у женщин, потенциально связывая ее с эмоциональной реактивностью на угрозы.

Обнаруженные гендерные различия, при которых женщины демонстрируют более высокие показатели как по «экоидентичности», так и по указанным личностным чертам, дополнительно подтверждают эту связь, указывая на роль социально-культурных факторов.

Ограничения и перспективы

Основное ограничение исследования состоит в однородности выборки: в нем участвовали только городские студенты схожего возраста, что не позволяет распространить полученные результаты на молодежь, проживающую в сельской местности, и другие возрастные группы.

Дальнейшие перспективы нам видятся в сравнительном исследовании студентов из городских и сельских образовательных учреждений для проверки устойчивости полученных закономерностей в различных социальных средах. Целесообразно также включить в исследование респондентов других возрастных групп молодежи (например, учащихся колледжей, работающих специалистов до 30 лет) для построения более полной картины.

Список литературы

Александрова, Е.С. (2021). Взаимосвязь проэкологического поведения и личностных ценностей индивида: гендерный аспект. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 14(4), 13–20. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2021-4-13-20>

Александрова, Е.С., Лидская, Э.В., Лопухова, О.Г., Мдивани, М.О., Панов, В.И., Панюкова, Ю.Г., Суннатова, Р.И., Шумакова, Н.Б. (2025). Экологичность поведения: человек и окружающая среда (2-е изд.). Москва: Изд-во Московского университета.

Великая, Н.М., Новоженина, О.П. (2022). Экологические угрозы как фактор экологизации общественного сознания. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*, 15(4), 184–201. <https://doi.org/10.15838/esc.2022.4.82.13>

Егорова, М.С., Паршикова, О.В. (2016). Психометрические характеристики Короткого портретного опросника Большой пятерки (Б5-10). *Психологические исследования*, 9(45), 1–14. <https://doi.org/10.54359/ps.v9i45.492>

Ермолаева, Ю.В. (2023). Взаимодействие с природной средой как фактор влияния на здоровье, психологическое благополучие, проэкологическое поведение. *Социология*, (5), 111–120. <https://doi.org/10.24412/1812-9226-2023-5-111-120>

Иванова, А.А., Агисова, Ф.Б., Сауткина, Е.В., Кабанова, В.С., Патракова, Н.А., Иванде, С.К. (2023). Российская шкала проэкологического поведения: разработка и психометрическая оценка. *Экспериментальная психология*, 16(2), 218–234. doi:10.17759/exppsy.2023160213

Иванова, А.А. (2025). Индивидуальные ценности и экологическая обеспокоенность как факторы проэкологического поведения: дисс. канд. психол. наук. Москва.

Мдивани, М.О. (2022). Исследование структуры природной идентичности. *Общество: социология, психология, педагогика*, (10), 98–103. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.10.15>

Нестик, Т.А., Журавлев, А.Л. (2018). Психология глобальных рисков. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Панов, В.И. (2022). Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(3), 100–118. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-100-117>

Панов, В.И. (2026). Латентные факторы представлений о внутригрупповых взаимодействиях в контексте экопсихологических типов субъект-средовых взаимодействий. *Экспериментальная психология*, 19(2), 29–39. <https://doi.org/10.17759/exrpsy.2026190202>

Панюкова, Ю.Г., Мдивани, М.О. (2024). Психологические ресурсы единения с природой: опыт эмпирического исследования. *Человек*, 35(3), 80–95. <https://doi.org/10.31857/S0236200724030056>

Сауткина, Е.В., Агисова, Ф.Б., Иванова, А.А., Иванде, К.С., Кабанова, В.С. (2022). Проэкологическое поведение в России. Систематический обзор исследований. *Экспериментальная психология*, 15(2), 172–193. <https://doi.org/10.17759/exrpsy.2022150213>

Шаталова, О.В. (2022). Восстановительный эффект контактов с природой как предмет исследования в психологии среды. *Психология. Журнал ВШЭ*, 19(4), 855–871. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-855-871>

Шаталова, О.В. (2023). Психологическое восстановление и связь с природой с точки зрения «восходящего» и «нисходящего» подходов к пониманию взаимодействия с природой. *Культурно-историческая психология*, 19(4), 109–118. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190411>

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Brough, A.R., Wilkie, J.E., Ma, J., Isaac, M.S., Gal, D. (2022). Is eco-friendly unmanly? The green-feminine stereotype and its effect on sustainable consumption. *Journal of Consumer Research*, 48(6), 1011–1031. <https://doi.org/10.1093/jcr/ucab026>

Brown, L., Turner, B., Caverro, V., Flores, E. (2023). Gender and the environmental health agenda: A qualitative study of policy, academic, and advocacy perspectives in Peru. *The Journal of Climate Change and Health*, (10), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2023.100217>

Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. In: S. Clayton, S. Opatow, (eds.), *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (pp. 45–65). Cambridge: The MIT Press.

Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorders*, (74), 102263. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263>

Clayton, S., Devine-Wright, P., Swim, J., Bonnes, M., Steg, L., Whitmarsh, L., Carrico, A. (2016). Expanding the role for psychology in addressing environmental challenges. *American Psychologist*, 71(3), 199–215. <https://doi.org/10.1037/a0039482>

Clayton, S., Irkhin, B.D., Nartova-Bochaver, S.K. (2019). Environmental identity in Russia: Validation and relationship to the concern for people and plants. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 16(1), 85–107. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-1-85-107>

Dunlap, R.E., Van Liere, K.D., Mertig, A.G., Jones, R.E. (2000). New Trends in Measuring Environmental Attitudes: Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425–442. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00176>

Gifford, R., Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49(3), 141–157. <https://doi.org/10.1002/ijop.12034>

Hirsh, J.B., Dolderman, D. (2021). Personality predictors of environmental concern: The mediating role of environmental identity. *Personality and Individual Differences*, (171), 110503. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110503>

Homer, P.M., Kahle, L.R. (1988). A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 638–646. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.638>

Je, J., Khoo, C., Yang, E.C.L. (2020). Gender issues in tourism organisations: insights from a two-phased pragmatic systematic literature review. *Journal of Sustainable Tourism*, (30), 1–24. <https://doi.org/10.1080/09669582.2020.1831000>

Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)

Lucas, R.E., Diener, E. (2001). Understanding extraverts' enjoyment of social situations: the importance of pleasantness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 343–356. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.343>

Milfont, T.L., Duckitt, J., Wagner, C. (2010). A cross-cultural test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2791–2813. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00681.x>

Nisbet, E., Zelenski, J., Grandpierre, Z. (2019). Mindfulness in Nature Enhances Connectedness and Mood. *Ecopsychology*, 11(2), 81–91. <https://doi.org/10.1089/eco.2018.0061>

Ogunbode, C.A., Doran, R., Böhm, G. (2022). Environmental values and identities at the personal and group level. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, (42), 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.02.020>

Schultz, P.W. (2001). The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21(4), 327–339. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0227>

Soto, C.J., Napolitano, C.M., Sewell, M.N., Yoon, H.J., Roberts, B.W. (2022). An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(123), 192–222. <https://doi.org/10.1037/pspp0000401>

Soutter, A.R.B., Bates, T.C., Möttus, R. (2020). Big Five and HEXACO personality traits, proenvironmental attitudes, and behaviors: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 913–941. <https://doi.org/10.1177/1745691620903019>

Soutter, A.R.B., Möttus, R. (2021). Big Five facets' associations with pro-environmental attitudes and behaviors. *Journal of Personality*, 89(2), 203–215. <https://doi.org/10.1111/jopy.12576>

Stern, P.C. (2000). New environmental theories: Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>

Thøgersen, J., Grunert-Beckmann, S.C. (1997). Values and attitude formation towards emerging attitude objects: From recycling to general, waste minimizing behavior. *Advances in Consumer Research*, (24), 182–189.

Van den Berg, A.E. (2021). The natural-built distinction in environmental preference and restoration: Bottom-up and top-down explanations. In: A.R. Schutte, J.C. Torquati, J.R. Stevens, (eds.), *Nature and psychology: Biological, cognitive, developmental, and social pathways to well-being* (pp. 31–60). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69020-5_3

Zelezny, L., Chua, P., Aldrich, C. (2000). New Ways of Thinking about Environmentalism: Elaborating on Gender Differences in Environmentalism. *Journal of Social Issues*, (56), 443–457. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00177>

References

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Aleksandrova, E.S. (2021). The relationship between pro-environmental behavior and personal values: A gender aspect. *Theoretical and Experimental Psychology*, 14(4), 13–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2021-4-13-20>

Aleksandrova, E.S., Lidskaya, E.V., Lopukhova, O.G., Mdivani, M.O., Panov, V.I., Panyukova, Yu.G., Sunnatova, R.I., Shumakova, N.B. (2025). *Ecological behavior: man and the environment* (2nd ed.). Moscow: Moscow University Publ. (In Russ.)

Brough, A.R., Wilkie, J.E., Ma, J., Isaac, M.S., Gal, D. (2022). Is eco-friendly unmanly? The green-feminine stereotype and its effect on sustainable consumption. *Journal of Consumer Research*, 48(6), 1011–1031. <https://doi.org/10.1093/jcr/ucab026>

Brown, L., Turner, B., Cavero, V., Flores, E. (2023). Gender and the environmental health agenda: A qualitative study of policy, academic, and advocacy perspectives in Peru. *The Journal of Climate Change and Health*, (10), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2023.100217>

Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. In: S. Clayton, S. Opatow, (eds.), *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (pp. 45–65). Cambridge: The MIT Press.

Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorders*, (74), 102263. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263>

Clayton, S., Devine-Wright, P., Swim, J., Bonnes, M., Steg, L., Whitmarsh, L., Carrico, A. (2016). Expanding the role for psychology in addressing environmental challenges. *American Psychologist*, 71(3), 199–215. <https://doi.org/10.1037/a0039482>

Clayton, S., Irkhin, B.D., Nartova-Bochaver, S.K. (2019). Environmental identity in Russia: Validation and relationship to the concern for people and plants. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 16(1), 85–107. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-1-85-107>

Dunlap, R.E., Van Liere, K.D., Mertig, A.G., Jones, R.E. (2000). New Trends in Measuring Environmental Attitudes: Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425–442. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00176>

Egorova, M.S., Parshikova, O.V. (2016). Psychometric properties of the Short Big Five Personality Inventory (B5-10). *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Research*, 9(45), 1–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v9i45.492>

Ermolaeva, Yu.V. (2023). Interaction with the natural environment as a factor influencing health, psychological well-being, and pro-environmental behavior. *Sotsiologiya = Sociology*, (5), 111–120. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1812-9226-2023-5-111-120>

Gifford, R., Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49(3), 141–157. <https://doi.org/10.1002/ijop.12034>

Hirsh, J.B., Dolderman, D. (2021). Personality predictors of environmental concern: The mediating role of environmental identity. *Personality and Individual Differences*, (171), 110503. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110503>

Homer, P.M., Kahle, L.R. (1988). A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 638–646. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.638>

Ivanova, A.A. (2025). Individual values and environmental concerns as factors of pro-environmental behavior. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow. (In Russ.)

Ivanova, A.A., Agisova, F.B., Soutkina, E.V., Kabanova, V.S., Patrakova, N.A., Ivande, S.K. (2023). Russian scale of pro-environmental behavior: development and psychometric assessment. *Ekspperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 16(2), 218–234. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160213>

Je, J., Khoo, C., Yang, E.C.L. (2020). Gender issues in tourism organisations: insights from a two-phased pragmatic systematic literature review. *Journal of Sustainable Tourism*, (30), 1–24. <https://doi.org/10.1080/09669582.2020.1831000>

Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)

Lucas, R.E., Diener, E. (2001). Understanding extraverts' enjoyment of social situations: the importance of pleasantness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 343–356. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.343>

Mdivani, M.O. (2022). Exploring the structure of natural identity. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, (10), 98–103. (In Russ.). <https://doi.org/10.24158/spp.2022.10.15>

Milfont, T.L., Duckitt, J., Wagner, C. (2010). A cross-cultural test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2791–2813. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00681.x>

Nestik, T.A., Zhuravlev, A.L. (2018). Psychology of global risks. Moscow: Psychology Institute Publ. (In Russ.)

Nisbet, E., Zelenski, J., Grandpierre, Z. (2019). Mindfulness in Nature Enhances Connectedness and Mood. *Ecopsychology*, 11(2), 81–91. <https://doi.org/10.1089/eco.2018.0061>

Ogunbode, C.A., Doran, R., Böhm, G. (2022). Environmental values and identities at the personal and group level. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, (42), 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.02.020>

Panov, V.I. (2022). Ecopsychological approach to mental development: stages, prerequisites, constructs. *Theoretical and Experimental Psychology*, 15(3), 100–118. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-100-117>

Panov, V.I. (2026). Latent factors of ideas about intragroup interactions in the context of ecopsychological types of agent-environment interactions. *Экспериментальная психология = Experimental Psychology*, 19(2), 29–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2026190202>

Panyukova, Yu.G., Mdivani, M.O. (2024). Psychological Resources of Connection with Nature: An Empirical Study. *Chelovek = Human*, 35(3), 80–95. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S0236200724030056>

Shatalova, O.V. (2022). Restorative Effect of Nature Contact as a Subject of Environmental Psychology. *Psikhologiya. Zhurnal VShE = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 19(4), 855–871. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-855-871>

Shatalova, O.V. (2023). Psychological Restoration and Nature Connectedness in terms of “Bottom-up” and “Top-down” Approaches to Understanding Interaction with Nature. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 19(4), 109–118. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190411>

Soutkina, E.V., Agisova, F.B., Ivanova, A.A., Ivande, K.S., Kabanova, V.S. (2022). PRO-Environmental Behaviour In Russia. A Systematic Review. *Экспериментальная психология = Experimental Psychology*, 15(2), 172–193. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150213>

Schultz, P.W. (2001). The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21(4), 327–339. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0227>

Soto, C.J., Napolitano, C.M., Sewell, M.N., Yoon, H.J., Roberts, B.W. (2022). An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(1), 192–222. <https://doi.org/10.1037/pssp0000401>

Soutter, A.R.B., Bates, T.C., Möttus, R. (2020). Big Five and HEXACO personality traits, proenvironmental attitudes, and behaviors: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 913–941. <https://doi.org/10.1177/1745691620903019>

Soutter, A.R.B., Möttus, R. (2021). Big Five facets' associations with pro-environmental attitudes and behaviors. *Journal of Personality*, 89(2), 203–215. <https://doi.org/10.1111/jopy.12576>

Stern, P.C. (2000). New environmental theories: Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>

Thøgersen, J., Grunert-Beckmann, S.C. (1997). Values and attitude formation towards emerging attitude objects: From recycling to general, waste minimizing behavior. *Advances in Consumer Research*, (24), 182–189.

Van den Berg, A.E. (2021). The natural-built distinction in environmental preference and restoration: Bottom-up and top-down explanations. In: A.R. Schutte, J.C. Torquati, J.R. Stevens,

(eds.), *Nature and psychology: Biological, cognitive, developmental, and social pathways to well-being* (pp. 31–60). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69020-5_3

Velikaya, N.M., Novozhenina, O.P. (2022). Environmental threats as a factor in the greening of public consciousness. *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz = Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 15(4), 184–201. (In Russ.). <https://doi.org/10.15838/esc.2022.4.82.13>

Zelezny, L., Chua, P., Aldrich, C. (2000). New Ways of Thinking about Environmentalism: Elaborating on Gender Differences in Environmentalism. *Journal of Social Issues*, (56), 443–457. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00177>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Марина Отаровна Мдивани, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, mdivanim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1573-0359>

Елена Сергеевна Александрова, старший научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, sedova.el@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6986-7759>

ABOUT THE AUTHORS

Marina O. Mdivani, Cand. Sci. (Psychol.), Leading Researcher at the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, mdivanim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1573-0359>

Elena S. Alexandrova, Senior Research Fellow at the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, sedova.el@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6986-7759>

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-26-23>

УДК/UDC 159.9

Типология установок преподавателей высшей школы в отношении искусственного интеллекта: результаты кластерного анализа

С.М. Григорьев ✉

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

✉ smgrig@mail.ru

Резюме

Актуальность. Ускоренное внедрение систем искусственного интеллекта (ИИ) в высшее образование меняет содержание профессиональной деятельности преподавателя, а установки преподавателей в отношении ИИ во многом определяют сценарии цифровой трансформации вузов. Вместе с тем структура этих установок и их типологическое разнообразие изучены недостаточно. Большинство существующих исследований ограничиваются либо общими моделями технологического принятия, либо анализом отдельных мнений и опасений, тогда как типологическая реконструкция устойчивых психологических профилей отношения к ИИ представлена значительно слабее.

Цель. Выявить и описать типологию установок преподавателей высшей школы в отношении использования ИИ в профессиональной деятельности.

Выборка. В исследовании приняли участие 400 преподавателей российских вузов различного профиля. Средний возраст участников составил 38,07 года, средний педагогический стаж — 11,65 года.

Методы. В исследовании использовались шесть шкал валидизированного авторского опросника «Отношение преподавателей к искусственному интеллекту», а также показатели интенсивности использования ИИ, поведенческих практик, организационного контекста и вовлеченности в работу. Типология установок выявлялась с помощью иерархического кластерного анализа и метода k-средних. Различия между кластерами оценивались с применением параметрических и непараметрических статистических процедур.

Результаты. Выделены три типа установок преподавателей в отношении ИИ: «прагматично принимающие», «нормативно-рефлексивные пользователи» и «тревожно-дистанцированные скептики». Наибольший вклад в различение типов вносили воспринимаемая полезность ИИ, готовность к его внедрению, субъективная компетентность и профессиональная тревога. Нормативно-регулятивные показатели различали группы слабее. Возраст, педагогический стаж и вовлеченность в работу статистически значимо не были связаны с типологией.



Различия в частоте использования ИИ носили ограниченный характер, тогда как различия в характере практик его использования и оценке организационного контекста были более выраженными.

Выводы. Установки преподавателей в отношении ИИ представляют собой многомерный психологический конструкт, включающий ресурсные, тревожные и нормативно-регулятивные измерения. Выявленная типология позволяет перейти от усредненного описания отношения к ИИ к реконструкции качественно разных психологических профилей и может использоваться при проектировании программ повышения квалификации, цифровой адаптации и локальной политики вузов в условиях внедрения ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшая школа, преподаватели, установки, типология, кластерный анализ, цифровая трансформация, профессиональная идентичность

Для цитирования: Григорьев, С.М. (2026). Типология установок преподавателей высшей школы в отношении искусственного интеллекта: результаты кластерного анализа. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 19(3), 53–73. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-23>

Typology of Higher Education Faculty Attitudes Toward Artificial Intelligence: Results of Cluster Analysis

Sergey M. Grigoriev ✉

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

✉ smgrig@mail.ru

Abstract

Background. The accelerated implementation of artificial intelligence (AI) in higher education is changing the content of faculty professional activity, while faculty attitudes toward AI largely shape universities' digital transformation. However, the structure of these attitudes and their typological diversity remain insufficiently explored. Most existing studies rely either on general technology acceptance models or on isolated opinions and concerns, whereas typological reconstruction of stable psychological profiles remains underdeveloped.

Objective. To identify and describe a typology of higher education faculty attitudes toward the use of AI in their professional activity.

Study Participants. The study involved 400 faculty members from several Russian universities representing different institutional profiles. The mean age was 38.07 years, and the mean teaching experience was 11.65 years.

Methods. The study employed six scales of the validated author-developed questionnaire "Teachers' Attitudes toward Artificial Intelligence," along with indicators of AI use intensity, AI-related behavioral practices, organizational context, and work engagement. The typology of attitudes was identified using hierarchical cluster analysis

and k-means clustering. Differences between the clusters were assessed through parametric and nonparametric statistical procedures.

Results. The study has identified three types of teachers' attitudes toward AI: "pragmatically accepting," "normative-reflective users," and "anxiously distanced skeptics." The strongest contributions to the differentiation of these types were made by perceived usefulness of AI, readiness for its implementation, subjective competence, and professional anxiety. Normative-regulatory indicators showed weaker discriminative power. Age, teaching experience, and work engagement were not statistically significantly associated with the typology. Differences in AI use frequency were limited, whereas differences in AI-related practices and organizational context were more pronounced.

Conclusions. Faculty attitudes toward AI represent a multidimensional psychological construct that includes resource-related, anxiety-related, and normative-regulatory dimensions. The identified typology allows moving beyond an averaged description of AI acceptance and reconstructing qualitatively distinct psychological profiles, which may inform professional development programs, digital adaptation strategies, and institutional AI policies in higher education.

Keywords: artificial intelligence, higher education, faculty, attitudes, typology, cluster analysis, digital transformation, professional identity

For citation: Grigoriev, S.M. (2026). Typology of higher education faculty attitudes toward artificial intelligence: results of cluster analysis. *Theoretical and Experimental Psychology*, 19(3), 53–X73. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-23>

Введение

Искусственный интеллект (ИИ) за последние годы перестал быть исключительно областью научных разработок и стал заметным элементом повседневной практики высшей школы. В университетах активно внедряются интеллектуальные системы поддержки обучения, автоматизированного оценивания, анализа учебных данных, а в повседневный педагогический и научный труд преподавателей все шире входят генеративные ИИ-сервисы, используемые для подготовки учебных материалов, разработки заданий, обработки текстов и предварительного анализа данных (Dwivedi et al., 2019; Krstić et al., 2022; Роберт, 2024; Мяо, Холмс, 2024; Поспелова и др., 2024; Руденко, Турянская, 2025). В этих условиях именно преподаватель высшей школы оказывается ключевой фигурой, от установок и готовности которого к взаимодействию с ИИ во многом зависит реальное содержание и направления цифровой трансформации образования (Zawacki-Richter et al., 2019).

С одной стороны, ИИ рассматривается как ресурс повышения эффективности преподавания и научной работы, средство персонализации обучения, снижения рутинной нагрузки и расширения доступности качественного образования (Карпенко, 2020; Роберт, 2025; Мяо, Холмс, 2024). С другой стороны, его внедрение сопровождается многочисленными опасениями и сомнениями: угрозой обесценивания профессиональных компетенций и статуса преподавателя, рисками подрыва академической честности, снижением роли живого педагогического

общения, перераспределением ответственности между человеком и алгоритмом (Кнох et al., 2019; Tlili et al., 2023; Трофимова, 2023; Поспелова и др., 2024; Руденко, Турянская, 2025). Эти противоречия придают особую значимость изучению психологического отношения преподавателей к искусственному интеллекту, прежде всего их установок. В психологической традиции установка рассматривается не как отдельное мнение, а как целостное состояние готовности субъекта к определенному восприятию, интерпретации и действию в отношении объекта (Узнадзе, 2001). В контексте профессиональной деятельности преподавателя установка в отношении ИИ может пониматься как относительно устойчивая система когнитивных оценок, эмоциональных реакций и поведенческо-нормативных ориентаций, определяющая характер взаимодействия с интеллектуальными технологиями в образовательной среде.

В современной научной литературе накоплен значительный массив работ, посвященных цифровизации высшей школы, использованию информационно-коммуникационных технологий в образовании, а также общим вопросам принятия новых технологий и техностресса. Показано, что рост требований к цифровым компетенциям и информационной нагрузке влияет на мотивацию, благополучие и профессиональную идентичность преподавателей (Карпенко, 2020). В то же время большинство исследований фокусируется либо на широком спектре цифровых технологий без выделения ИИ как специфического класса систем, либо на позиции обучающихся, либо на нормативно-управленческих аспектах цифровой трансформации (Zawacki-Richter et al., 2019).

Специальные работы, рассматривающие именно ИИ в образовании, преимущественно описывают дидактические возможности ИИ, архитектуру и функционал интеллектуальных обучающих систем, а также вопросы этики и регулирования (Kasneci et al., 2023; Роберт, 2024; Мяо, Холмс, 2024; Поспелова и др., 2024). Публикации, появившиеся в связи с распространением больших языковых моделей, фиксируют амбивалентное отношение академического сообщества к генеративному ИИ, но, как правило, ограничиваются описанием отдельных мнений и кейсов без систематического анализа структуры установок преподавателей (Nevárez Montes, Elizondo-Garcia, 2025; Руденко, Турянская, 2025). Значительно слабее представлены исследования, в которых предпринималась бы попытка типологизировать установки в отношении ИИ у преподавателей высшей школы и выявить устойчивые профили отношения к этим технологиям.

Между тем, для целей управления цифровой трансформацией, разработки программ обучения и сопровождения преподавателей важно не только знать средние значения по отдельным шкалам отношения к ИИ, но и понимать, какие качественно различные группы преподавателей существуют в вузовской среде. Типологический подход позволяет перейти от усредненного образа преподавателя в условиях внедрения ИИ к более дифференцированному видению, что согласуется с современными критическими работами о множественности позиций и

сценариев цифровой трансформации в образовании (Knox et al., 2019; Selwyn, 2021; Роберт, 2024).

Исходя из теоретических моделей принятия технологий и данных о восприятии ИИ в образовании (Davis, 1989; Ajzen, 1991; Schepman & Rodway, 2020), можно предполагать, что отношение преподавателей к ИИ не сводится к простой дихотомии «за — против» или линейной шкале «позитивное — негативное». В нем, вероятно, сочетаются когнитивная оценка полезности и эффективности ИИ, субъективная уверенность в собственной компетентности, готовность к внедрению, эмоциональное принятие или отторжение новых технологий, а также тревога, связанная с профессиональными рисками, и этико-нормативные суждения о допустимых границах использования ИИ в образовании.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена, с одной стороны, интенсивным внедрением ИИ в деятельность высшей школы и возрастающей ролью преподавателей как основных проводников или, напротив, барьеров этих изменений, а с другой — недостаточной теоретической и эмпирической разработанностью вопроса о типах установок преподавателей в отношении ИИ. Отсутствие систематизированных представлений о структуре и разновидностях таких установок затрудняет разработку научно обоснованных стратегий сопровождения преподавателей в условиях технологической трансформации и повышает риск односторонних управленческих решений, не учитывающих разнообразие позиций в академическом сообществе.

Объектом исследования выступают установки преподавателей высшей школы в отношении использования технологий ИИ в профессиональной деятельности. Предмет исследования составляет типология этих установок и ее связи с социально-демографическими, профессиональными и организационными характеристиками. Целью статьи является выявление и описание типологии установок преподавателей высшей школы в отношении ИИ на основе кластерного анализа многомерных оценок ИИ. В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи: определить типы установок преподавателей в отношении ИИ на основе профиля шкальных показателей и охарактеризовать выделенные типы по внешним переменным, не включенным в процедуру кластеризации. Гипотеза исследования заключалась в том, что установки преподавателей высшей школы в отношении ИИ имеют многомерную структуру и на их основе можно выделить несколько содержательно интерпретируемых типов, различающихся прежде всего по ресурсным и тревожным компонентам отношения к технологии.

Выборка

В исследовании приняли участие 400 преподавателей высшей школы, имевших действующую учебную нагрузку на момент опроса. Выборка формировалась по принципу целевого доступного отбора и не претендует на статистическую репрезентативность преподавателей высшей школы России; полученные данные следует рассматривать как результаты межвузовской многопрофильной выборки.

В выборку вошли 232 женщины и 168 мужчин. Средний возраст участников составил 38,07 года при $SD = 11,41$, 95% ДИ [36,95; 39,19], медиана — 35 лет, диапазон — от 24 до 69 лет. Средний педагогический стаж составил 11,65 года при $SD = 9,71$, 95% ДИ [10,70; 12,60], медиана — 8 лет, диапазон — от 1 до 40 лет. В выборке были представлены ассистенты, преподаватели, старшие преподаватели, доценты и профессора; 185 респондентов имели степень кандидата наук, 33 — степень доктора наук, 182 — не имели ученой степени. По областям преподавания были представлены экономика, управление, информатика, гуманитарные дисциплины и медицина. По самоотчетной частоте использования ИИ 112 преподавателей указали, что не используют его в работе, 212 — используют эпизодически, 76 — систематически. Средний количественный показатель использования ИИ составил 3,91 при $SD = 2,70$, 95% ДИ [3,65; 4,18], медиана — 4.

Материалы и методы

Основным инструментом выступил авторский опросник «Отношение преподавателей к искусственному интеллекту», процедура разработки и психометрической валидации которого опубликована отдельно (Григорьев, 2025). В настоящем исследовании использовались шесть интегральных шкал опросника: воспринимаемая профессиональная полезность ИИ, самооффективность и компетентность в его использовании, готовность к внедрению и инновационная открытость, ИИ-связанная профессиональная тревога, этическая и правовая чувствительность, а также педагогически осмысленное использование ИИ. Для каждой шкалы рассчитывались средние баллы.

В соответствии с теоретической моделью исследования указанные шкалы рассматривались как эмпирическая операционализация трех измерений установки в отношении ИИ. Когнитивно-оценочное измерение включало полезность ИИ, самооффективность и компетентность, а также готовность к внедрению; аффективное измерение было представлено профессиональной тревогой; поведенческо-нормативное — этико-правовой чувствительностью и педагогически осмысленным использованием ИИ. Дополнительно анализировались интенсивность использования ИИ в профессиональной деятельности, индекс реальных практик применения технологии, показатель организационного контекста и суммарная шкала вовлеченности в работу UWES (Schaufeli, Bakker, 2003).

В кластерный анализ включались только шесть шкал, отражающих внутреннюю структуру установки в отношении ИИ как многомерного психологического конструкта. Интенсивность использования ИИ, поведенческие практики, организационный контекст, возраст, стаж и вовлеченность в работу рассматривались как внешние переменные и использовались на этапе интерпретации кластерного решения.

Статистическая обработка включала несколько этапов. Сначала рассчитывались описательные статистики по всем основным переменным. Затем для выявления типологии установок в отношении ИИ применялся кластерный анализ:

переменные предварительно стандартизировались, на первом шаге использовался иерархический кластерный анализ для оценки структуры данных и выбора числа кластеров, после чего решение уточнялось методом k-средних. После выделения кластеров проводился их сравнительный анализ. Для оценки различий по интервальным переменным применялся однофакторный дисперсионный анализ, а в качестве дополнительной проверки — критерий Краскела — Уоллиса. Для попарных межгрупповых сравнений использовались t-критерии с поправкой Бонферрони. Величина эффекта оценивалась с помощью η^2 для однофакторного анализа и d Коэна для попарных сравнений. Связи между основными переменными анализировались с использованием коэффициентов корреляции Пирсона и Спирмена. Для оценки связи между кластерной принадлежностью и категориальной частотой использования ИИ применялся χ^2 -критерий Пирсона. Критический уровень значимости для всех процедур принимался равным $p < 0,05$. Обработка данных выполнялась в IBM SPSS Statistics 27 и R 4.3.2.

Результаты

На первом этапе были рассчитаны описательные статистики по основным переменным исследования, включая шесть базовых шкал отношения к ИИ, количественный показатель использования ИИ, поведенческий индекс практик использования ИИ, показатель организационного контекста, вовлеченность в работу, возраст и педагогический стаж (Таблица 1). Распределения по шести шкалам отношения к ИИ в целом не обнаруживали выраженных отклонений от нормальной формы: значения асимметрии варьировали от $-0,21$ до $0,28$, эксцесса — от $-0,24$ до $1,21$. Средние значения по шкалам указывают на умеренно позитивное, но неоднородное отношение преподавателей к ИИ. Наиболее высокие показатели были получены по шкалам этической и правовой чувствительности и педагогически осмысленного использования ИИ, тогда как полезность, компетентность и готовность к внедрению находились на среднем уровне. Это означает, что в выборке в целом сильнее выражена ориентация на контролируемое и педагогически оправданное применение ИИ, чем безусловное технологическое принятие.

Таблица 1
Описательные характеристики основных переменных исследования (N = 400)

Переменная	M	SD	95% ДИ	Me	Min	Max	Асимметрия	Эксцесс
Возраст	38,07	11,41	[36,95; 39,19]	35	24	69	1,02	0,09
Педагогический стаж	11,65	9,71	[10,70; 12,60]	8	1	40	1,10	0,30
AI_Use_Count	3,91	2,70	[3,65; 4,18]	4	0	9	-0,33	-1,02
Воспринимаемая профессиональная полезность ИИ (A_mean)	3,46	0,51	[3,41; 3,51]	3,40	2,20	5,00	-0,07	-0,24
Самозэффективность и компетентность (B_mean)	3,27	0,51	[3,22; 3,32]	3,20	1,80	5,00	0,06	-0,15

Переменная	M	SD	95% ДИ	Me	Min	Max	Асимметрия	Экссесс
Готовность к внедрению (C_mean)	3,38	0,47	[3,33; 3,43]	3,33	1,67	5,00	–0,12	0,56
ИИ-связанная профессиональная тревога (D_mean)	3,28	0,53	[3,23; 3,33]	3,30	1,55	4,89	–0,21	0,11
Этическая и правовая чувствительность (E_mean)	3,51	0,44	[3,47; 3,55]	3,50	2,33	5,00	0,22	0,38
Педагогически осмысленное использование ИИ (F_mean)	3,62	0,39	[3,58; 3,66]	3,67	2,50	5,00	0,28	1,21
UWES_Total_mean	3,45	0,89	[3,36; 3,54]	3,44	0,67	5,56	–0,08	–0,24
Behavior Index	2,39	1,31	[2,26; 2,52]	2,03	1,00	5,00	0,61	–0,93
OC_Total_mean	2,93	0,76	[2,86; 3,00]	2,83	1,17	5,00	0,15	–0,47

Примечание. UWES_Total_mean — общий показатель вовлеченности в работу; Behavior Index — поведенческий индекс практик использования искусственного интеллекта; OC_Total_mean — показатель организационного контекста.

Table 1
Descriptive statistics for the main study variables (N = 400)

Variable	M	SD	95% CI	Median	Min	Max	Skewness	Kurtosis
Age	38.07	11.41	[36.95; 39.19]	35	24	69	1.02	0.09
Teaching experience	11.65	9.71	[10.70; 12.60]	8	1	40	1.10	0.30
AI_Use_Count	3.91	2.70	[3.65; 4.18]	4	0	9	–0.33	–1.02
Perceived professional usefulness of AI (A_mean)	3.46	0.51	[3.41; 3.51]	3.40	2.20	5.00	–0.07	–0.24
Self-efficacy and competence (B_mean)	3.27	0.51	[3.22; 3.32]	3.20	1.80	5.00	0.06	–0.15
Readiness for implementation (C_mean)	3.38	0.47	[3.33; 3.43]	3.33	1.67	5.00	–0.12	0.56
AI-related professional anxiety (D_mean)	3.28	0.53	[3.23; 3.33]	3.30	1.55	4.89	–0.21	0.11
Ethical and legal sensitivity (E_mean)	3.51	0.44	[3.47; 3.55]	3.50	2.33	5.00	0.22	0.38
Pedagogically meaningful use of AI (F_mean)	3.62	0.39	[3.58; 3.66]	3.67	2.50	5.00	0.28	1.21
UWES_Total_mean	3.45	0.89	[3.36; 3.54]	3.44	0.67	5.56	–0.08	–0.24
Behavior Index	2.39	1.31	[2.26; 2.52]	2.03	1.00	5.00	0.61	–0.93
OC_Total_mean	2.93	0.76	[2.86; 3.00]	2.83	1.17	5.00	0.15	–0.47

Note. UWES_Total_mean — total work engagement score; Behavior Index — behavioral index of AI use practices; OC_Total_mean — organizational context score.

Для выявления типологии установок преподавателей в отношении ИИ был проведен кластерный анализ, по итогам которого была выделена трехкластерная структура (Таблица 2). В первый кластер вошли 139 преподавателей, во второй — 186, в третий — 75. Первый кластер характеризовался наиболее высокими показателями воспринимаемой полезности ИИ, субъективной компетентности, готовности к его внедрению при наиболее низкой тревоге и был интерпретирован как «прагматично принимающие». Второй, наиболее многочисленный кластер сочетал умеренные оценки полезности, компетентности и готовности к внедрению с более выраженной нормативной чувствительностью и умеренной тревогой. Этот тип был обозначен как «нормативно-рефлексивные пользователи». Третий кластер отличался наиболее низкими показателями полезности ИИ, компетентности и готовности к внедрению при наиболее высоком уровне профессиональной тревоги и был интерпретирован как «тревожно-дистанцированные скептики».

Таблица 2
Средние значения по основным шкалам в выделенных кластерах (N = 400)

Шкала	Кластер 0: прагматично принимающие (n = 139), M ± SD	Кластер 1: нормативно-рефлексивные пользователи (n = 186), M ± SD	Кластер 2: тревожно-дистанцированные скептики (n = 75), M ± SD
Воспринимаемая профессиональная полезность ИИ (A_mean)	3,81 ± 0,37	3,41 ± 0,43	2,93 ± 0,40
Самоэффективность и компетентность (B_mean)	3,63 ± 0,44	3,20 ± 0,41	2,79 ± 0,41
Готовность к внедрению (C_mean)	3,64 ± 0,40	3,39 ± 0,38	2,90 ± 0,41
ИИ-связанная профессиональная тревога (D_mean)	2,90 ± 0,47	3,41 ± 0,41	3,69 ± 0,42
Этическая и правовая чувствительность (E_mean)	3,33 ± 0,39	3,62 ± 0,42	3,55 ± 0,46
Педагогически осмысленное использование ИИ (F_mean)	3,48 ± 0,38	3,65 ± 0,35	3,80 ± 0,44
UWES_Total_mean	3,47 ± 0,89	3,45 ± 0,89	3,41 ± 0,87
Behavior Index	2,97 ± 1,30	2,28 ± 1,29	1,59 ± 0,85
OC_Total_mean	3,15 ± 0,78	2,90 ± 0,70	2,62 ± 0,74
AI_Use_Count	3,80 ± 2,88	4,23 ± 2,57	3,35 ± 2,62

Примечание. AI_Use_Count — количественный индекс интенсивности использования ИИ.

Table 2
Mean scores on the main scales across identified clusters (N = 400)

Scale	Cluster 0: Pragmatically Accepting (n = 139), M ± SD	Cluster 1: Normative-Reflective Users (n = 186), M ± SD	Cluster 2: Anxious-Distanced Skeptics (n = 75), M ± SD
Perceived professional usefulness of AI (A_mean)	3.81 ± 0.37	3.41 ± 0.43	2.93 ± 0.40
Self-efficacy and competence (B_mean)	3.63 ± 0.44	3.20 ± 0.41	2.79 ± 0.41
Readiness for implementation (C_mean)	3.64 ± 0.40	3.39 ± 0.38	2.90 ± 0.41
AI-related professional anxiety (D_mean)	2.90 ± 0.47	3.41 ± 0.41	3.69 ± 0.42
Ethical and legal sensitivity (E_mean)	3.33 ± 0.39	3.62 ± 0.42	3.55 ± 0.46
Pedagogically meaningful use of AI (F_mean)	3.48 ± 0.38	3.65 ± 0.35	3.80 ± 0.44
UWES_Total_mean	3.47 ± 0.89	3.45 ± 0.89	3.41 ± 0.87
Behavior Index	2.97 ± 1.30	2.28 ± 1.29	1.59 ± 0.85
OC_Total_mean	3.15 ± 0.78	2.90 ± 0.70	2.62 ± 0.74
AI_Use_Count	3.80 ± 2.88	4.23 ± 2.57	3.35 ± 2.62

Note. AI_Use_Count = quantitative index of AI use intensity.

Сравнение средних значений показывает, что наибольшие различия между кластерами наблюдаются по шкалам воспринимаемой полезности ИИ, самооэффективности и компетентности, готовности к внедрению ИИ и связанной с ним профессиональной тревоги. При этом нормативно-регулятивные показатели распределены между группами менее контрастно. Это особенно заметно по шкалам этической и правовой чувствительности и педагогически осмысленного использования ИИ, значения по которым остаются сравнительно высокими даже у тревожно-дистанцированных скептиков. Следовательно, нормативная настороженность к ИИ не обязательно сопровождается отказом от признания необходимости его педагогически контролируемого использования.

Однофакторный дисперсионный анализ выявил статистически значимые различия между кластерами по всем базовым шкалам отношения к ИИ (Таблица 3). Наиболее выраженными были различия по шкале воспринимаемой полезности ИИ, $F(2, 397) = 120,36$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,377$, по шкале самооэффективности и компетентности, $F(2, 397) = 101,59$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,339$, по шкале профессиональной тревоги, $F(2, 397) = 94,64$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,323$, и по шкале готовности к внедрению, $F(2, 397) = 85,48$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,301$. По внешним по отношению к кластеризации переменным различия были слабее: по поведенческому индексу практик использования ИИ они оставались значимыми, $F(2, 397) = 32,19$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,140$, по показателю организационного контекста также наблюдался значимый, но

умеренный эффект, $F(2, 397) = 12,64$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,060$. Различия по количественному показателю использования ИИ были минимальными, $F(2, 397) = 3,04$, $p = 0,049$, $\eta^2 = 0,015$. Возраст, педагогический стаж и вовлеченность в работу между кластерами статистически значимо не различались. Критерий Краскела — Уоллиса воспроизвел тот же общий паттерн различий, что подтверждает устойчивость результатов.

Таблица 3

Межкластерные различия по основным переменным: результаты однофакторного дисперсионного анализа и критерия Краскела — Уоллиса

Переменная	F	p (ANOVA)	H	p (Kruskal — Wallis)	η^2
A_mean	120,36	<0,001	150,26	<0,001	0,377
B_mean	101,59	<0,001	132,59	<0,001	0,339
D_mean	94,64	<0,001	128,04	<0,001	0,323
C_mean	85,48	<0,001	118,11	<0,001	0,301
Behavior Index	32,19	<0,001	64,48	<0,001	0,140
F_mean	19,13	<0,001	32,61	<0,001	0,088
E_mean	18,91	<0,001	35,83	<0,001	0,087
OC_Total_mean	12,64	<0,001	20,71	<0,001	0,060
AI_Use_Count	3,04	0,049	5,11	0,078	0,015
Возраст	0,50	0,606	1,81	0,405	0,003
Стаж	0,43	0,653	1,14	0,565	0,002
UWES_Total_mean	0,11	0,893	0,64	0,726	0,001

Table 3

Between-cluster differences in the main variables: one-way ANOVA and Kruskal — Wallis results

Variable	F	p (ANOVA)	H	p (Kruskal — Wallis)	η^2
A_mean	120.36	<0.001	150.26	<0.001	0.377
B_mean	101.59	<0.001	132.59	<0.001	0.339
D_mean	94.64	<0.001	128.04	<0.001	0.323
C_mean	85.48	<0.001	118.11	<0.001	0.301
Behavior Index	32.19	<0.001	64.48	<0.001	0.140
F_mean	19.13	<0.001	32.61	<0.001	0.088
E_mean	18.91	<0.001	35.83	<0.001	0.087
OC_Total_mean	12.64	<0.001	20.71	<0.001	0.060

Variable	F	p (ANOVA)	H	p (Kruskal — Wallis)	η^2
AI_Use_Count	3.04	0.049	5.11	0.078	0.015
Age	0.50	0.606	1.81	0.405	0.003
Teaching experience	0.43	0.653	1.14	0.565	0.002
UWES_Total_mean	0.11	0.893	0.64	0.726	0.001

Важно учитывать, что наибольшие F-значения и величины эффекта закономерно получены по тем шкалам, которые непосредственно использовались в кластеризации; поэтому они интерпретируются прежде всего как показатели выраженности межкластерного профилирования, а не как самостоятельная внешняя валидация решения. Более значимыми для внешней интерпретации являются различия по поведенческому индексу, организационному контексту и, в меньшей степени, по интенсивности использования ИИ.

Попарные сравнения с поправкой Бонферрони показали, что по шкалам воспринимаемой полезности, субъективной компетентности и готовности к внедрению все различия между тремя кластерами были статистически значимыми. Наиболее контрастным оказалось различие между «прагматично принимающими» и «тревожно-дистанцированными скептиками» по шкале воспринимаемой полезности ИИ: $\Delta M = 0,88$, 95% ДИ [0,77; 0,99], $d = 2,33$. Сходный паттерн наблюдался по шкалам субъективной компетентности, готовности к внедрению и профессиональной тревоги. По шкалам этической и правовой чувствительности, а также педагогически осмысленного использования ИИ различия были менее выраженными, что дополнительно подтверждает меньшую поляризующую роль нормативно-регулятивных компонентов по сравнению с ресурсными и тревожными измерениями отношения к ИИ.

Количественный показатель использования ИИ различался между кластерами слабо. После поправки Бонферрони статистически значимым сохранялось только различие между нормативно-рефлексивными пользователями и тревожно-дистанцированными скептиками: представители второго кластера использовали ИИ чаще, чем представители третьего, $t = 2,47$, $p = 0,015$, $p_{Bonf} = 0,044$, $d = 0,34$. Связь между кластерной принадлежностью и категориальной частотой использования ИИ носила пограничный характер, $\chi^2(4, N = 400) = 9,17$, $p = 0,057$. Это позволяет сделать более точный вывод: выделенные типы различаются не столько по формальной частоте обращения к ИИ, сколько по психологической структуре отношения к нему и по характеру практик его использования.

Корреляционный анализ уточнил взаимосвязи между ключевыми переменными (Таблица 4). Использование ИИ в профессиональной деятельности положительно коррелировало с индексом поведенческих практик, $r = 0,336$, $p < 0,001$. Сам поведенческий индекс положительно коррелировал с воспринимаемой

полезностью ИИ, $r = 0,356$, $p < 0,001$, с субъективной компетентностью, $r = 0,288$, $p < 0,001$, и с готовностью к внедрению, $r = 0,295$, $p < 0,001$, а отрицательно — с профессиональной тревогой, $r = -0,194$, $p < 0,001$, с этической и правовой чувствительностью, $r = -0,194$, $p < 0,001$, и с педагогически осмысленным использованием ИИ, $r = -0,143$, $p = 0,004$. Вовлеченность в работу практически не была связана ни с интенсивностью использования ИИ, ни с большинством базовых шкал отношения к ИИ; единственная слабая положительная связь наблюдалась между вовлеченностью и организационным контекстом, $r = 0,127$, $p = 0,011$.

Таблица 4

Попарные межкластерные сравнения по основным шкалам отношения к ИИ

Переменная	Сравнение	ΔM	95% ДИ ΔM	t	p	p Bonferroni	d Коэна
A_mean	1 vs 2	0,48	[0,37; 0,59]	8,62	<0,001	<0,001	1,15
	1 vs 0	-0,40	[-0,49; -0,31]	-9,13	<0,001	<0,001	-1,00
	2 vs 0	-0,88	[-0,99; -0,77]	-15,87	<0,001	<0,001	-2,33
B_mean	1 vs 2	0,41	[0,30; 0,52]	7,22	<0,001	<0,001	0,99
	1 vs 0	-0,43	[-0,52; -0,34]	-8,97	<0,001	<0,001	-1,02
	2 vs 0	-0,84	[-0,96; -0,72]	-13,80	<0,001	<0,001	-1,94
C_mean	1 vs 2	0,49	[0,38; 0,60]	8,85	<0,001	<0,001	1,25
	1 vs 0	-0,25	[-0,34; -0,16]	-5,68	<0,001	<0,001	-0,64
	2 vs 0	-0,74	[-0,85; -0,63]	-12,62	<0,001	<0,001	-1,82
D_mean	1 vs 2	-0,28	[-0,39; -0,17]	-5,05	<0,001	<0,001	-0,70
	1 vs 0	0,51	[0,41; 0,61]	10,07	<0,001	<0,001	1,15
	2 vs 0	0,79	[0,67; 0,91]	12,64	<0,001	<0,001	1,74
E_mean	1 vs 2	0,07	[-0,05; 0,19]	1,02	0,310	0,930	0,14
	1 vs 0	0,29	[0,20; 0,38]	6,29	<0,001	<0,001	0,70
	2 vs 0	0,22	[0,10; 0,34]	3,53	<0,001	0,002	0,53
F_mean	1 vs 2	-0,15	[-0,26; -0,04]	-2,68	0,008	0,025	-0,41
	1 vs 0	0,17	[0,09; 0,25]	4,18	<0,001	<0,001	0,47
	2 vs 0	0,32	[0,20; 0,44]	5,38	<0,001	<0,001	0,80
Behavior Index	1 vs 2	0,69	[0,42; 0,96]	5,06	<0,001	<0,001	0,59
	1 vs 0	-0,69	[-0,98; -0,41]	-4,72	<0,001	<0,001	-0,53
	2 vs 0	-1,38	[-1,67; -1,09]	-9,30	<0,001	<0,001	-1,18
OC_Total_mean	1 vs 2	0,28	[0,08; 0,48]	2,81	0,006	0,017	0,39

Переменная	Сравнение	ΔM	95% ДИ ΔM	t	p	p Bonferroni	d Коэна
AI_Use_Count	1 vs 0	-0,25	[-0,41; -0,09]	-2,92	0,004	0,012	-0,33
	2 vs 0	-0,53	[-0,74; -0,32]	-4,86	<0,001	<0,001	-0,68
	1 vs 2	0,88	[0,18; 1,58]	2,47	0,015	0,044	0,34
	1 vs 0	0,43	[-0,18; 1,04]	1,38	0,167	0,502	0,16
	2 vs 0	-0,45	[-1,21; 0,31]	-1,16	0,247	0,741	-0,16

Примечание. В обозначениях сравнений: 0 — «прагматично принимающие», 1 — «нормативно-рефлексивные пользователи», 2 — «тревожно-дистанцированные скептики». ΔM — разность средних значений между сравниваемыми кластерами в порядке, указанном в столбце «Сравнение». 95% ДИ ΔM — 95%-й доверительный интервал для разности средних.

Table 4
Pairwise between-cluster comparisons on the main AI attitude scales

Variable	Comparison	ΔM	95% CI for ΔM	t	p	Bonferroni-adjusted p	Cohen's d
A_mean	1 vs 2	0.48	[0.37; 0.59]	8.62	<0.001	<0.001	1.15
	1 vs 0	-0.40	[-0.49; -0.31]	-9.13	<0.001	<0.001	-1.00
	2 vs 0	-0.88	[-0.99; -0.77]	-15.87	<0.001	<0.001	-2.33
B_mean	1 vs 2	0.41	[0.30; 0.52]	7.22	<0.001	<0.001	0.99
	1 vs 0	-0.43	[-0.52; -0.34]	-8.97	<0.001	<0.001	-1.02
	2 vs 0	-0.84	[-0.96; -0.72]	-13.80	<0.001	<0.001	-1.94
C_mean	1 vs 2	0.49	[0.38; 0.60]	8.85	<0.001	<0.001	1.25
	1 vs 0	-0.25	[-0.34; -0.16]	-5.68	<0.001	<0.001	-0.64
	2 vs 0	-0.74	[-0.85; -0.63]	-12.62	<0.001	<0.001	-1.82
D_mean	1 vs 2	-0.28	[-0.39; -0.17]	-5.05	<0.001	<0.001	-0.70
	1 vs 0	0.51	[0.41; 0.61]	10.07	<0.001	<0.001	1.15
	2 vs 0	0.79	[0.67; 0.91]	12.64	<0.001	<0.001	1.74
E_mean	1 vs 2	0.07	[-0.05; 0.19]	1.02	0.310	0.930	0.14
	1 vs 0	0.29	[0.20; 0.38]	6.29	<0.001	<0.001	0.70
	2 vs 0	0.22	[0.10; 0.34]	3.53	<0.001	0.002	0.53
F_mean	1 vs 2	-0.15	[-0.26; -0.04]	-2.68	0.008	0.025	-0.41
	1 vs 0	0.17	[0.09; 0.25]	4.18	<0.001	<0.001	0.47
	2 vs 0	0.32	[0.20; 0.44]	5.38	<0.001	<0.001	0.80
Behavior Index	1 vs 2	0.69	[0.42; 0.96]	5.06	<0.001	<0.001	0.59

Variable	Comparison	ΔM	95% CI for ΔM	t	p	Bonferroni-adjusted p	Cohen's d
	1 vs 0	-0.69	[-0.98; -0.41]	-4.72	<0.001	<0.001	-0.53
	2 vs 0	-1.38	[-1.67; -1.09]	-9.30	<0.001	<0.001	-1.18
OC_Total_mean	1 vs 2	0.28	[0.08; 0.48]	2.81	0.006	0.017	0.39
	1 vs 0	-0.25	[-0.41; -0.09]	-2.92	0.004	0.012	-0.33
	2 vs 0	-0.53	[-0.74; -0.32]	-4.86	<0.001	<0.001	-0.68
AI_Use_Count	1 vs 2	0.88	[0.18; 1.58]	2.47	0.015	0.044	0.34
	1 vs 0	0.43	[-0.18; 1.04]	1.38	0.167	0.502	0.16
	2 vs 0	-0.45	[-1.21; 0.31]	-1.16	0.247	0.741	-0.16

Note. In the comparison labels, 0 = "Pragmatically Accepting," 1 = "Normative-Reflective Users," and 2 = "Anxious-Distanced Skeptics." ΔM = mean difference in the order shown in the "Comparison" column. 95% CI for ΔM = 95% confidence interval for the mean difference.

В совокупности результаты подтверждают, что установки преподавателей в отношении ИИ не образуют единую линейную шкалу принятия. Они организованы как минимум в виде трех качественно различных профилей. Наиболее сильное межтиповое разделение обеспечивают воспринимаемая полезность ИИ, субъективная компетентность, готовность к внедрению и профессиональная тревога, тогда как нормативно-регулятивные показатели выступают скорее общим фоном отношения к технологии, чем главным основанием типологии. Возраст, стаж и вовлеченность в работу не объясняют различия между выделенными типами, а частота использования ИИ связана с ними лишь в ограниченной степени.

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают, что отношение преподавателей высшей школы к ИИ не является ни однородным, ни одномерным феноменом. Выявленная структура установок согласуется с современными моделями принятия технологий, в которых центральную роль играют воспринимаемая полезность и субъективная готовность к использованию технологии (Davis, 1989; Xue et al., 2024), но одновременно показывает, что в академической среде существенным измерением выступает профессиональная тревога, связанная с последствиями внедрения ИИ для преподавательской деятельности. В этом смысле отношение к ИИ выходит за рамки нейтральной логики технологического принятия и включает оценку потенциальных изменений профессиональной роли, педагогической автономии и нормативных оснований образовательной практики (Knox et al., 2019; Selwyn, 2021).

Типологический анализ позволил перейти от усредненных оценок к качественно различным профилям установок. «Прагматично принимающие»

воспринимают ИИ как полезный и управляемый инструмент, демонстрируя высокую компетентность и низкую тревогу. «Нормативно-рефлексивные пользователи» занимают промежуточную позицию: они в целом допускают использование ИИ, но придают большую значимость регламентам, ограничениям и педагогическому контролю. «Тревожно-дистанцированные скептики» характеризуются сочетанием низкой оценки полезности и компетентности с высоким уровнем тревоги, что делает их наименее готовыми к внедрению ИИ в профессиональную практику.

Полученные кластеры частично соотносятся с описанными в литературе типами отношения к технологиям, однако включение в модель нормативно-регулятивных и профессионально-тревожных компонентов позволило более точно описать установки именно преподавателей высшей школы (Knox et al., 2019; Selwyn, 2021). Существенно, что типология оказалась лишь ограниченно связанной с частотой использования ИИ. Это означает, что одинаковая или близкая интенсивность обращения к технологии может опираться на разные психологические основания: инструментальное принятие, осторожную нормативную рефлексию или вынужденное использование на фоне дистанцирования и тревоги. Таким образом, практическая вовлеченность в работу с ИИ не должна автоматически интерпретироваться как показатель позитивного отношения к нему.

Отдельного внимания заслуживает отсутствие статистически значимой связи типологии с возрастом, педагогическим стажем и вовлеченностью в работу. Этот результат не подтверждает распространенное предположение о том, что отношение к ИИ однозначно определяется поколенческими различиями или длительностью профессионального опыта. Вероятнее, различия между типами установок в большей степени связаны с субъективной оценкой собственной компетентности, воспринимаемой полезности технологии, характером профессиональных рисков и особенностями организационной среды.

Вместе с тем различия по поведенческому индексу практик использования ИИ и по организационному контексту указывают на то, что институциональная среда имеет значение для формирования установок. В более поддерживающем контексте преподаватели чаще демонстрируют активные и разнообразные практики использования ИИ, что связано с более конструктивным отношением к технологии. Однако эти различия не сводят типологию установок к организационному фактору, а лишь подчеркивают необходимость рассматривать установки как результат взаимодействия индивидуальных оценок, профессиональной идентичности и контекста внедрения.

Выводы

Проведенное исследование показало, что установки преподавателей высшей школы в отношении использования ИИ представляют собой многомерный психологический конструкт, включающий когнитивно-оценочные, аффективные и поведенческо-нормативные измерения. Отношение к ИИ не сводится к общей

позитивной или негативной оценке технологии, а формируется как специфическая конфигурация воспринимаемой полезности ИИ, готовности к его внедрению, субъективной компетентности, профессиональной тревоги и ориентации на нормативно контролируемое использование.

Кластерный анализ позволил выявить три типа установок преподавателей в отношении ИИ. Тип «прагматично принимающие» характеризуется высоким инструментальным принятием технологии и низкой тревогой. Тип «нормативно-рефлексивные пользователи» сочетает умеренное принятие ИИ с высокой значимостью правил, ограничений и педагогического контроля. Тип «тревно-дистанцированные скептики» отличается сниженной готовностью к использованию ИИ и повышенной профессиональной тревогой. Реализованный в представленной работе типологический подход позволил перейти от усредненного описания отношения к ИИ к реконструкции качественно различных психологических профилей.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении отношения преподавателей к ИИ не как единичного показателя технологического принятия, а как многомерного психологического конструкта, позволяющего выявлять устойчивые типы установок. В отличие от работ, сосредоточенных на общих моделях принятия технологии или на отдельных мнениях и опасениях, настоящее исследование реконструирует целостные профили сочетания ресурсных, тревожных и нормативно-регулятивных компонентов отношения к ИИ.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что выявленная типология задает основание для адресного проектирования программ внедрения ИИ и сопровождения преподавателей. Для «прагматично принимающих» приоритетны возможности дальнейшего профессионального развития и участие в распространении эффективных практик. Для «нормативно-рефлексивных пользователей» особенно важны прозрачные регламенты, обсуждение допустимых сценариев применения ИИ и педагогически обоснованные примеры его использования. Для «тревно-дистанцированных скептиков» необходимы форматы, снижающие неопределенность, поддерживающие освоение базовых инструментов и позволяющие обсуждать профессиональные риски без нормативного давления, стимулирующего быстрое принятие технологии.

Исследование имеет ряд ограничений. Кросс-секционный дизайн не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях и динамике установок. Выборка, включающая шесть вузов, хотя и отражает разнообразие профилей, не является репрезентативной для всей системы высшего образования. Использование самоотчетных методик сопряжено с риском социальной желательности и субъективной интерпретации формулировок. Вместе с тем полученные данные создают основу для дальнейших лонгитюдных и кросс-культурных исследований, а также для анализа связи типов установок с профессиональным благополучием, выгоранием и готовностью к освоению новых ролей в условиях цифровой трансформации.

Список литературы

Григорьев, С.М. (2025). Разработка и валидация опросника «Отношение преподавателей к искусственному интеллекту». *Системная психология и социология*, 56(4), 15–26. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-15-26>

Карпенко, О.М. (2020). Роль и функции преподавателя образовательной организации высшего образования в условиях цифровизации образования. *Человеческий капитал*, 4(136), 18–23.

Мяо, Ф., Холмс, У. (2024). Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях. Пер. с англ. А. Ляпичевой. Париж: ЮНЕСКО. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Поспелова, Е.А., Отоцкий, П.Л., Горлачева, Е.Н., Файзуллин, Р.В. (2024). Генеративный искусственный интеллект в образовании: текущие тенденции и перспективы. *Профессиональное образование и рынок труда*, 12(3), 6–21. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>

Роберт, И.В. (2024). Реализация возможностей искусственного интеллекта в образовании. *Пространство педагогических исследований*, 1(1), 60–75. <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2024.77.66.004>

Роберт, И.В. (2025). Развитие информатизации образования периода цифровой трансформации. *Педагогическое образование и наука*, (2), 7–11. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2025-2-7-11>

Руденко, Е.С., Турянская, С.А. (2025). Генеративный искусственный интеллект для преподавателя: стратегии, инструменты, этика. *Педагогическая перспектива*, 19(3), 20–32. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3\(19\)_20](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3(19)_20)

Трофимова, Н.Н. (2023). Актуальные проблемы и основные преимущества цифровизации образования. *Финансовый бизнес*, 235(1), 65–67.

Узнадзе, Д.Н. (2001). Психология установки. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>

Dwivedi, Y.K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C. et al. (2019). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, (57). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S026840121930917X?via%3Dihub> (access date: 02.06.2025).

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D. et al. (2023). ChatGPT for Good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, (103), 102274. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608023000195?via%3Dihub> (access date: 10.07.2025).

Knox, J., Williamson, B., Bayne, S. (2019). Machine behaviourism: future visions of 'learning' and 'datafication' across humans and digital technologies. *Learning, Media and Technology*, (45), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1623251>

Krstić, L., Aleksić, V., Krstić, M. (2022). Artificial Intelligence in Education: A Review. In A. Veljko (ed.), 9th International Scientific Conference Technics and Informatics in Education (September 16-18, 2022) (pp. 223–228). Čačak: University of Kragujevac Publ.

Nevárez Montes, J., Elizondo-Garcia, J. (2025). Faculty acceptance and use of generative artificial intelligence in their practice. *Frontiers in Education*, (10). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S026840121930917X?via%3Dihub> (access date: 03.04.2025).

Schepman, A., Rodway, P. (2020). Initial Validation of the General Attitudes Towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, (1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>

Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2003). UWES — Utrecht Work Engagement Scale: Test manual. Utrecht: Utrecht University Publ.

Selwyn, N. (2021). Education and Technology: Key Issues and Debates (3rd ed.). London: Bloomsbury Academic.

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, V.A., Bozkurt, A. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, (10), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>

Xue, L., Rashid, A., Ouyang, S. (2024). The unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) in higher education: A systematic review. *SAGE Open*, 14(1). URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440241229570> (access date: 03.10.2025).

Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education — where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (16), 39–66. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

References

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>

Dwivedi, Y.K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C. et al. (2019). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, (57). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S026840121930917X?via%3Dihub> (access date: 02.06.2025).

Grigoriev, S.M. (2025). Development and validation of the questionnaire “Teachers’ attitudes toward artificial intelligence”. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya = Systems Psychology and Sociology*, 56(4), 15–26. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-15-26>

Karpenko, O.M. (2020). The role and functions of a teacher in a higher education organization in the context of digitalization of education. *Chelovecheskiy kapital = Human Capital*, 4(136), 18–23. (In Russ.)

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D. et al. (2023). ChatGPT for Good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning*

and Individual Differences, (103), 102274. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608023000195?via%3Dihub> (access date: 10.07.2025).

Knox, J., Williamson, B., Bayne, S. (2019). Machine behaviourism: future visions of 'learning' and 'datafication' across humans and digital technologies. *Learning, Media and Technology*, (45), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1623251>

Krstić, L., Aleksić, V., Krstić, M. (2022). Artificial Intelligence in Education: A Review. In A. Veljko (ed.), 9th International Scientific Conference Technics and Informatics in Education (September 16–18, 2022) (pp. 223–228). Čačak: University of Kragujevac Publ.

Miao, F., Holmes, W. (2024). Handbook of Generative Artificial Intelligence in Education and Research. Paris: UNESCO. (In Russ.). <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Nevárez Montes, J., Elizondo-Garcia, J. (2025). Faculty acceptance and use of generative artificial intelligence in their practice. *Frontiers in Education*, (10). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S026840121930917X?via%3Dihub> (access date: 03.04.2025).

Pospelova, E.A., Ototsky, P.L., Gorlacheva, E.N., Fayzullin, R.V. (2024). Generative artificial intelligence in education: current trends and prospects. *Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda = Professional Education and Labor Market*, 12(3), 6–21. (In Russ.). <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>

Robert, I.V. (2024). Realizing the potential of artificial intelligence in education. *Protrans-tivo pedagogicheskikh issledovaniy = Pedagogical Research Space*, 1(1), 60–75. (In Russ.). <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2024.77.66.004>

Robert, I.V. (2025). Development of informatization of education in the period of digital transformation. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka = Pedagogical Education and Science*, (2), 7–11. (In Russ.). <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2025-2-7-11>

Rudenko, E.S., Turyanskaya, S.A. (2025). Generative artificial intelligence for teachers: strategies, tools, and ethics. *Pedagogicheskaya perspektiva = Pedagogical Perspective*, 19(3), 20–32. (In Russ.). [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3\(19\)_20](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3(19)_20)

Schepman, A., Rodway, P. (2020). Initial Validation of the General Attitudes Towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, (1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>

Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2003). UWES — Utrecht Work Engagement Scale: Test manual. Utrecht: Utrecht University Publ.

Selwyn, N. (2021). Education and Technology: Key Issues and Debates (3rd ed.). London: Bloomsbury Academic.

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, V.A., Bozkurt, A. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, (10), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>

Trofimova, N.N. (2023). Current problems and main advantages of digitalization of education. *Finansovyy biznes = Financial Business*, 235(1), 65–67. (In Russ.)

Uznadze, D.N. (2001). Psychology of attitude. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)

Xue, L., Rashid, A., Ouyang, S. (2024). The unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) in higher education: A systematic review. *SAGE Open*, 14(1). URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440241229570> (access date: 03.10.2025).

Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education — where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (16), 39–66. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Сергей Михайлович Григорьев, кандидат военных наук, доцент, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация, smgrig@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0697-6269>

ABOUT THE AUTHOR

Sergey M. Grigoriev, Cand. Sci. (Mil.), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Life Safety, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, smgrig@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0697-6269>

Поступила 24.06.2026. Получена после доработки 27.07.2026. Принята в печать 13.08.2026.
Received 24.06.2026. Revised 27.07.2026. Accepted 13.08.2026.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-26-24>

УДК/UDC 159.9.075

Трансформация операциональной структуры мышления младших школьников в контексте цифровизации

А.В. Карпов, А.А. Волченкова ✉

Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова, Ярославль, Российская Федерация

✉ aa.volchenkova@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Исследование посвящено актуальной проблеме экопсихологии развития — анализу трансформации операциональной структуры мышления младших школьников под влиянием кардинального изменения знаково-опосредованной среды, что, в свою очередь, обусловлено тотальной цифровизацией. Ретроспективный анализ позволяет выявить специфику когнитивного развития в условиях перманентной инклюзии в новую цифровую «экологическую нишу», что является ключевым для понимания формирующихся паттернов психического развития в современном социально-технологическом контексте.

Цель. Осуществить сравнительный ретроспективный анализ трансформации операциональной структуры словесно-логического мышления младших школьников в условиях цифровизации образовательной и социальной среды. Выявить и сопоставить динамику продуктивности ключевых операций мышления на материале когорт 2015, 2020 и 2025 годов с целью дифференциации устойчивых и пластичных компонентов когнитивной сферы.

Выборка. В исследовании использован дизайн ретроспективного когортного анализа. Актуальную когорту (2025 г.) составили 64 второклассника, референтные группы — архивные когорты той же школы за 2015 ($n = 66$) и 2020 ($n = 62$) годы.

Методы. Для оценки операциональной структуры мышления применялась стандартизованная методика Э.Ф. Замбацявичене. Обработка данных осуществлялась с использованием пакета IBM SPSS 26.0 с применением непараметрических критериев.

Результаты. В ходе исследования выявлена статистически значимая динамика в продуктивности операций: зафиксировано последовательное и достоверное снижение продуктивности классификации ($\chi^2 = 29,84$, $p < 0,001$, $\epsilon^2 = 0,16$) и обобщения ($\chi^2 = 34,57$, $p < 0,001$, $\epsilon^2 = 0,18$) от когорты 2015 года к когорте 2025 года. Показатели осведомленности ($\chi^2 = 1,02$, $p = 0,60$) и умозаключений по аналогии ($\chi^2 = 1,45$, $p = 0,48$) не обнаружили статистически значимых изменений, что указывает на устойчивость ядерных семантических структур.

Выводы. Результаты подтверждают формирование специфического феномена «цифрового онтогенеза», который характеризуется дифференцированной



трансформацией операционального состава мышления. С позиций экопсихологии это свидетельствует о перестройке системы «субъект-среда» на когнитивном уровне. Для образовательной практики следствием является необходимость разработки дидактических моделей, гармонизирующих взаимодействие формирующихся цифровых и устоявшихся традиционных когнитивных паттернов.

Ключевые слова: экопсихология развития, цифровизация, операциональная структура мышления, младший школьный возраст, цифровой онтогенез, когнитивная пластичность.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 24-18-00675, тема проекта «Системогенез информационной деятельности».

Для цитирования: Карпов, А.В., Волченкова, А.А. (2026). Трансформация операциональной структуры мышления младших школьников в контексте цифровизации. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 19(3), 74–93. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-24>

Transformation of the Operational Structure of Thinking in Primary School Pupils in the Context of Digitalization

Anatoly V. Karpov, Anastasia A. Volchenkova ✉

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation

✉ aa.volchenkova@yandex.ru

Abstract

Background. This study addresses a pressing issue in developmental ecopsychology — the analysis of transformation of the operational structure of primary school students' thinking under the influence of radical changes in the sign-mediated environment, which, in turn, is driven by total digitalization. A retrospective analysis allows for identifying the specifics of cognitive development in the context of permanent inclusion in a new digital “ecological niche”, which is a key to understanding the emerging patterns of mental development in the modern socio-technological context.

Objective. To conduct a comparative retrospective analysis of transformation of the operational structure of verbal-logical thinking in primary school pupils in the context of digitalization of the educational and social environment. To identify and compare the productivity dynamics of key thinking operations across the 2015, 2020, and 2025 cohorts for differentiating stable and plastic components of the cognitive sphere.

Sample. The study employed a retrospective cohort analysis design. The current cohort (2025) consisted of 64 second-graders, while the reference groups comprised archival cohorts from the same school for 2015 ($n = 66$) and 2020 ($n = 62$).

Methods. To assess the operational structure of thinking, the standardized E.F. Zambaceviciene method was used. Data processing was performed using IBM SPSS 26.0 with non-parametric criteria.

Results. The study revealed statistically significant dynamics in the productivity of operations: a consistent and significant decrease in the productivity of classification ($\chi^2 = 29.84$, $p < 0.001$, $\varepsilon^2 = 0.16$) and generalization ($\chi^2 = 34.57$, $p < 0.001$, $\varepsilon^2 = 0.18$) was recorded from the 2015 cohort to the 2025 cohort. Indicators of awareness ($\chi^2 = 1.02$, $p = 0.60$) and analogical inference ($\chi^2 = 1.45$, $p = 0.48$) showed no statistically significant changes, indicating the stability of core semantic structures.

Conclusions. The study results confirm the formation of a specific phenomenon of “digital ontogenesis”, characterized by a differentiated transformation of the operational composition of thinking. From the perspective of ecopsychology, this indicates a restructuring of the “subject-environment” system at the cognitive level. For educational practice, this implies the need to develop didactic models that harmonize the interaction of emerging digital and established traditional cognitive patterns.

Keywords: digitalization, developmental ecopsychology, thinking, operational structure of thinking, primary school age, “digital ontogenesis”

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 24-18-00675, project topic “Systemogenesis of information activity”.

For citation: Karpov, A.V., Volchenkova, A.A. (2026). Transformation of the operational structure of thinking in primary school pupils in the context of digitalization. *Theoretical and Experimental Psychology*, 19(3), 74–93. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-24>

Введение

Идея общественно-исторического формирования психики, заложенная в трудах Л.С. Выготского, остается краеугольным камнем для понимания развития высших психических функций (ВПФ). Согласно концепции Л.С. Выготского, психика ребенка формируется не спонтанно, а в процессе интериоризации социально-культурных средств и образцов, представленных в первую очередь языком и знаковыми системами (Выготский, 1983). Продолжая эту линию, А.Р. Лурия показал, что ВПФ имеют сложную системную и динамическую мозговую организацию, опосредованную социальным опытом (Лурия, 1973). Таким образом, каждое поколение формируется в специфическом «знаково-опосредованном ландшафте», который определяет траекторию когнитивного развития. Исторический переход от устной культуры к письменной, а затем к типографской, кардинально менял структуру памяти, внимания и мышления.

Современный этап характеризуется стремительной и тотальной цифровизацией, создающей принципиально новую среду развития. Цифровые технологии — не просто инструменты, а новая «экологическая ниша», новый тип взаимодействия «субъект-среда» в рамках экопсихологического подхода. Эта среда обладает уникальными атрибутами: клиповость, гипертекстуальность, интерактивность, мультимодальность и перманентная доступность информации. Ребенок с самого рождения погружен в мир, где гаджеты являются естественным продолжением коммуникации, познания и даже саморегуляции. Как отмечают исследователи,

это приводит к «инверсии» традиционных этапов онтогенеза, когда, например, навык смахивания экрана может предшествовать развитию тонкой моторики, необходимой для лепки (Елшанский, 2020; Карпов, 2024).

В этом контексте возникает центральная для психологии развития проблема: приводит ли кардинальное изменение знаково-опосредованной среды к качественной трансформации операционального состава базовых когнитивных функций, или же глубинные психологические механизмы остаются устойчивыми? Мышление, и в частности его словесно-логическая форма, являющаяся высшим достижением культурного развития, оказывается на переднем крае этих трансформаций. Актуальным становится вопрос: меняется ли под влиянием цифровой среды операциональная структура мышления младших школьников, то есть продуктивность и взаимосвязь таких базовых операций, как обобщение, классификация, умозаключение по аналогии?

Целью данного исследования является проведение сравнительного ретроспективного анализа операциональной структуры словесно-логического мышления младших школьников для выявления устойчивых и трансформирующихся компонентов в условиях прогрессирующей цифровизации социально-образовательной среды.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Сформировать сравнительные когорты младших школьников на основе данных за 2015, 2020 и 2025 годы, репрезентирующие разные фазы интенсивности цифровизации.
2. Провести оценку и сравнение продуктивности ключевых операций словесно-логического мышления (осведомленность, обобщение, классификация, умозаключение по аналогии) в выделенных когортах.
3. Выявить статистически значимую динамику показателей и интерпретировать полученные результаты с позиций культурно-исторической и экопсихологической теории.
4. На основе эмпирических данных обосновать наличие специфических паттернов когнитивного развития, характерных для «цифрового онтогенеза».

Теоретическое обоснование

Теоретико-методологическую базу исследования составляют два взаимодействующих подхода. Первый — культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, согласно которой высшие психические функции (ВПФ) имеют социальную природу, опосредованы знаковыми системами и формируются в процессе интериоризации культурного опыта, прежде всего в речевом взаимодействии (Выготский, 1983). Второй — экопсихологический подход к развитию психики (Панов, 2004), который позволяет рассматривать цифровую среду не как совокупность инструментов, а как качественно новую «экологическую нишу», навязывающую субъекту специфические требования. В своем единстве эти подходы задают концептуальную рамку для анализа современной ситуации: кардинальная смена

знаково-опосредованной среды (тотальная цифровизация) закономерно влечет за собой трансформацию операциональной структуры ВПФ. Ранее выполненные исследования фиксируют эффекты такой трансформации в виде «обратного эффекта Флинна» — стагнации или снижения показателей вербального интеллекта (Dutton et al., 2016), а также снижения когнитивного контроля и способности к абстрагированию при росте экранного времени (Twenge, 2017). В отечественной психологии Г.У. Солдатова с соавторами показали ослабление способности к смысловому обобщению и иерархической классификации у представителей цифрового поколения (Солдатова, 2018). Таким образом, концептуально обоснованным и эмпирически актуальным становится исследование избирательной динамики компонентов операциональной структуры мышления младших школьников под влиянием цифровой среды как ключевого средового фактора.

Выборка

Исследование опирается на данные психолого-педагогического мониторинга типично развивающихся учащихся вторых классов общеобразовательной организации.

Когорта 2015 года: 66 человек (34 девочки, 32 мальчика), средний возраст — $8,7 \pm 0,4$ лет. Данный период условно можно обозначить как этап «точечной» цифровизации, когда технологии активно присутствовали, но не носили тотального характера.

Когорта 2020 года: 62 человека (35 девочек, 27 мальчиков), средний возраст — $8,6 \pm 0,3$ лет. Период начала массового перехода к дистанционным форматам, знаменующий резкий скачок в инклюзии цифровой среды в образовательный процесс.

Когорта 2025 года (основная группа): 64 человека (33 девочки, 31 мальчик), средний возраст — $8,6 \pm 0,4$ лет. Поколение, чье развитие с раннего детства протекает в условиях перманентной и тотальной цифровой инклюзии («цифровые аборигены»).

Все участники не имели диагностированных нарушений развития, неврологических заболеваний и выраженных адаптационных трудностей.

Методы исследования

Для решения поставленных задач был избран дизайн *ретроспективного (исторического) когортного исследования*. Этот метод, несмотря на известные ограничения, связанные с возможной неоднородностью архивных данных, является единственно возможным для анализа влияния протяженного во времени социально-исторического фактора (цифровизации). Он позволяет сравнить «срезы» развития в разные хронологические точки, рассматривая каждую когорту как продукт специфической социально-технологической среды своей эпохи. Работа выполнена с учетом требований научной стандартизации.

Основным психодиагностическим инструментом выступила стандартизированная методика Э.Ф. Замбацявичене, предназначенная для исследования словесно-логического мышления детей 7–9 лет (адаптация теста Р. Амтхауэра). Методика включает четыре субтеста, позволяющих оценить отдельные операции:

- Субтест 1: осведомленность и способность к дифференциации существенных признаков. Отражает объем вербальных знаний и семантических связей.
- Субтест 2: операции обобщения и отвлечения. Оценивает способность выделять категориальные признаки.
- Субтест 3: умозаключения по аналогии. Исследует способность к установлению логических отношений и переносу.
- Субтест 4: обобщение (синтез). Выявляет способность к категоризации на вербальном материале.

Процедура и статистическая обработка

Для когорт 2015 и 2020 гг. использовались архивные данные обследований, проведенных по единому протоколу. Когорта 2025 г. была обследована авторами в рамках текущего мониторинга. Математическая обработка данных проводилась в программе IBM SPSS Statistics 26.0. Первым этапом статистического анализа стала проверка распределения количественных переменных на нормальность с использованием критерия Шапиро — Уилка. Результаты проверки показали, что распределение показателей по всем субтестам в когортах статистически значимо отличается от нормального ($p < 0,05$ для большинства сравнений). В связи с этим для дальнейшего анализа были выбраны непараметрические методы. Сравнение показателей между тремя независимыми когортами проводилось с использованием рангового дисперсионного анализа Краскела — Уоллиса. Для значимых результатов рассчитывался размер эффекта (ϵ^2). Попарные сравнения между группами выполнялись с помощью U-критерия Манна — Уитни с применением поправки Бонферрони для множественных сравнений. Уровень статистической значимости был принят за $p \leq 0,05$.

Результаты исследования

Описательные статистики и результаты проверки на нормальность представлены в Таблице 1. Проведенный сравнительный анализ данных за три временных среза выявил неоднородную динамику в структуре операций словесно-логического мышления.

Таблица 1

Описательные статистики и результаты проверки нормальности распределения (критерий Шапиро — Уилка) показателей методики Э.Ф. Замбацвиене в исследуемых когортах

Субтест	Когорта	M	SD	Me	As	Es	W-критерий Шапиро — Уилка	p-level
Субтест 1 (Осведомленность)	2015	23,5	2,7	24	-0,42	-0,18	0,97	0,11
	2020	21,8	3,0	22	-0,31	-0,42	0,96	0,04
	2025	19,9	3,1	20	-0,28	-0,51	0,96	0,03
Субтест 2 (Классификация)	2015	23,2	2,3	24	-0,55	0,12	0,96	0,04
	2020	21,5	2,7	22	-0,48	-0,23	0,95	0,02
	2025	16,8	2,5	17	-0,41	-0,37	0,96	0,03
Субтест 3 (Умозаключения по анalogии)	2015	22,4	2,5	23	-0,38	-0,22	0,97	0,08
	2020	19,8	2,2	20	-0,29	-0,33	0,96	0,05
	2025	18,7	2,3	19	-0,22	-0,44	0,97	0,12
Субтест 4 (Обобщение)	2015	23,6	2,9	24	-0,61	0,08	0,95	0,01
	2020	19,7	3,2	20	-0,52	-0,31	0,96	0,03
	2025	16,1	2,8	16	-0,45	-0,43	0,96	0,02

Примечание: M — среднее арифметическое; SD — стандартное отклонение; Me — медиана; As — асимметрия; Es — эксцесс.

Table 1

Descriptive statistics and normality test results (Shapiro — Wilk criterion) of the E.F. Zambaceviciene method indicators in the studied cohorts

Subtest	Cohort	M	SD	Me	As	Es	Shapiro — Wilk W	p-level
Subtest 1 (Awareness)	2015	23.5	2.7	24	-0.42	-0.18	0.97	0.11
	2020	21.8	3.0	22	-0.31	-0.42	0.96	0.04
	2025	19.9	3.1	20	-0.28	-0.51	0.96	0.03
Subtest 2 (Classification)	2015	23.2	2.3	24	-0.55	0.12	0.96	0.04
	2020	21.5	2.7	22	-0.48	-0.23	0.95	0.02
	2025	16.8	2.5	17	-0.41	-0.37	0.96	0.03
Subtest 3 (Analogical inference)	2015	22.4	2.5	23	-0.38	-0.22	0.97	0.08
	2020	19.8	2.2	20	-0.29	-0.33	0.96	0.05
	2025	18.7	2.3	19	-0.22	-0.44	0.97	0.12
Subtest 4 (Generalization)	2015	23.6	2.9	24	-0.61	0.08	0.95	0.01
	2020	19.7	3.2	20	-0.52	-0.31	0.96	0.03
	2025	16.1	2.8	16	-0.45	-0.43	0.96	0.02

Note: M — arithmetic mean; SD — standard deviation; Me — median; As — skewness; Es — kurtosis.

Визуальный анализ профилей успешности (Рисунок 1) демонстрирует разнонаправленные изменения: на фоне относительной стабильности одних компонентов наблюдается выраженная трансформация других.

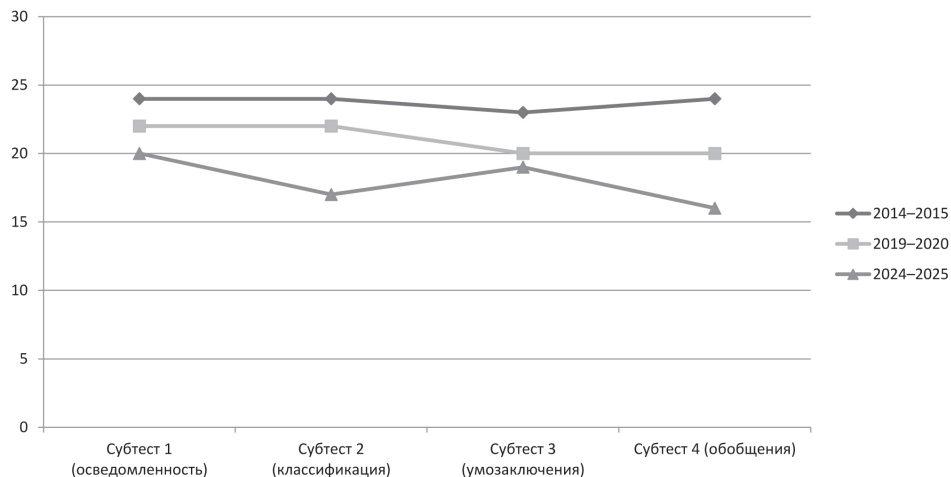


Рисунок 1
Умственные профили младших школьников

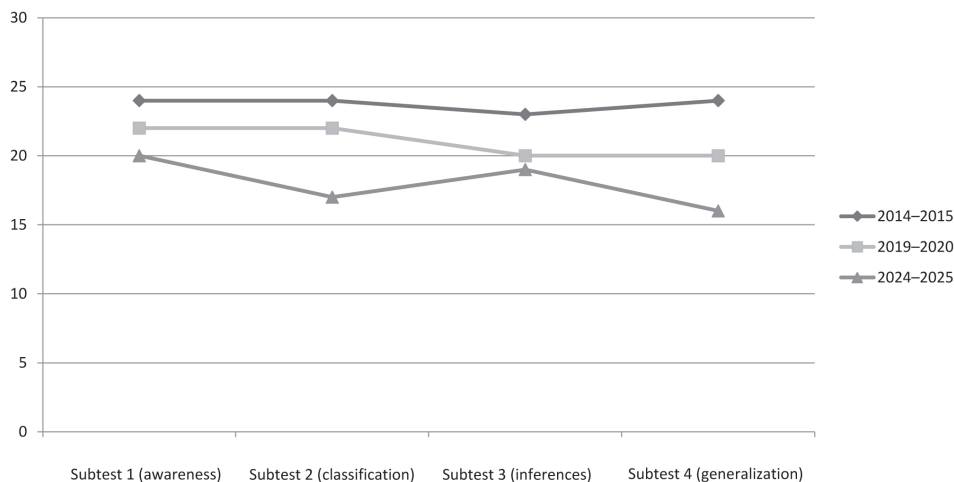


Figure 1
Mental profiles of primary school pupils

Сравнение показателей между тремя независимыми когортами проводилось с использованием рангового дисперсионного анализа Краскела — Уоллиса. Для значимых результатов рассчитывался размер эффекта (ϵ^2). Результаты статистического анализа представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты сравнения трех когорт по критерию Краскела — Уоллиса

Субтест	χ^2	df	p-level	Размер эффекта (ϵ^2)
Субтест 1 (Осведомленность)	1,02	2	0,60	0,01
Субтест 2 (Классификация)	29,84	2	<0,001	0,16
Субтест 3 (Умозаключения по аналогии)	1,45	2	0,48	0,01
Субтест 4 (Обобщение)	34,57	2	<0,001	0,18

Table 2

Results of comparison of three cohorts using the Kruskal — Wallis criterion

Subtest	χ^2	df	p-level	Effect size (ϵ^2)
Subtest 1 (Awareness)	1.02	2	0.60	0.01
Subtest 2 (Classification)	29.84	2	<0.001	0.16
Subtest 3 (Analogical inference)	1.45	2	0.48	0.01
Subtest 4 (Generalization)	34.57	2	<0.001	0.18

Статистический анализ выявил наличие значимых различий между когортами по продуктивности операций классификации ($\chi^2 = 29,84$, $p < 0,001$, $\epsilon^2 = 0,16$) и обобщения ($\chi^2 = 34,57$, $p < 0,001$, $\epsilon^2 = 0,18$). Размер эффекта для этих различий оценивается как умеренный, что указывает на их практическую значимость. В то же время статистически значимых различий между когортами по показателям осведомленности ($\chi^2 = 1,02$, $p = 0,60$) и умозаключений по аналогии ($\chi^2 = 1,45$, $p = 0,48$) выявлено не было.

Ключевым результатом является выявление статистически достоверного и последовательного снижения продуктивности базовых операций мышления. Наиболее выраженная отрицательная динамика за десятилетний период (2015–2025 гг.) зафиксирована в сформированности операций классификации (снижение медианы с 24 до 17 баллов) и обобщения (снижение медианы с 24 до 16 баллов). Вместе с тем показатели осведомленности (объема вербальных знаний) и способности к построению умозаключений по аналогии не обнаружили статистически значимых изменений между когортами. Обобщенные данные описательной статистики и результаты межгруппового сравнения представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Медианы, средние значения со стандартными отклонениями и результаты анализа различий в исследуемых группах младших школьников

Параметр	Me (M $\pm$ SD)			Результат Краскела — Уоллиса χ^2 , p-level
	2014–2015 г.	2019–2020 г.	2024–2025 г.	
Субтест 1 (Осведомленность)	24 (23.5 $\pm$ 2.7)	22 (21.8 $\pm$ 3.0)	20 (19.9 $\pm$ 3.1)	$\chi^2 = 1.02$; $p = 0.60$
Субтест 2 (Классификация)	24 (23.2 $\pm$ 2.3)	22 (21.5 $\pm$ 2.7)	17 (16.8 $\pm$ 2.5)	$\chi^2 = 29.84$; $p < 0.001$
Субтест 3 (Умозаключения по аналогии)	23 (22.4 $\pm$ 2.5)	20 (19.8 $\pm$ 2.2)	19 (18.7 $\pm$ 2.3)	$\chi^2 = 1.45$; $p = 0.48$
Субтест 4 (Обобщение)	24 (23.6 $\pm$ 2.9)	20 (19.7 $\pm$ 3.2)	16 (16.1 $\pm$ 2.8)	$\chi^2 = 34.57$; $p < 0.001$

Table 3
Medians, means with standard deviations, and results of the analysis of differences in the studied groups of primary school pupils

Parameter	Me (M ± SD)			Kruskal — Wallis result χ^2 , p-level
	2014–2015	2019–2020	2024–2025	
Subtest 1 (Awareness)	24 (23.5 ± 2.7)	22 (21.8 ± 3.0)	20 (19.9 ± 3.1)	$\chi^2 = 1.02$; p = 0.60
Subtest 2 (Classification)	24 (23.2 ± 2.3)	22 (21.5 ± 2.7)	17 (16.8 ± 2.5)	$\chi^2 = 29.84$; p < 0.001
Subtest 3 (Analogical inference)	23 (22.4 ± 2.5)	20 (19.8 ± 2.2)	19 (18.7 ± 2.3)	$\chi^2 = 1.45$; p = 0.48
Subtest 4 (Generalization)	24 (23.6 ± 2.9)	20 (19.7 ± 3.2)	16 (16.1 ± 2.8)	$\chi^2 = 34.57$; p < 0.001

Для локализации обнаруженных различий был проведен *post-hoc* анализ с использованием U-критерия Манна — Уитни с применением поправки Бонферрони для множественных сравнений (скорректированный уровень значимости $p_{adj} < 0,017$). Результаты попарных сравнений (Таблица 4) показали, что снижение продуктивности операций классификации и обобщения является последовательным и статистически значимым на всех этапах: между когортами 2015 и 2020 гг., а также между когортами 2020 и 2025 гг. Это указывает на устойчивый тренд трансформации мышления, нарастающий с усилением цифровизации образовательной и социальной среды.

Таблица 4
Результаты попарных пост-хок сравнений (U-критерий Манна — Уитни) для значимых субтестов

Субтест	Сравниваемые когорты	U	p-level (скорректированный)
Субтест 2 (Классификация)	2015 vs 2020	1426,5	0,011
	2015 vs 2025	945,0	<0,001
	2020 vs 2025	1321,5	0,003
Субтест 4 (Обобщение)	2015 vs 2020	1355,0	0,002
	2015 vs 2025	820,0	<0,001
	2020 vs 2025	1130,0	<0,001

Table 4
Results of pairwise post-hoc comparisons (Mann — Whitney U-test) for significant subtests

Subtest	Compared cohorts	U	p-level (Bonferroni-corrected)
Subtest 2 (Classification)	2015 vs 2020	1426.5	0.011
	2015 vs 2025	945.0	<0.001
	2020 vs 2025	1321.5	0.003
Subtest 4 (Generalization)	2015 vs 2020	1355.0	0.002
	2015 vs 2025	820.0	<0.001
	2020 vs 2025	1130.0	<0.001

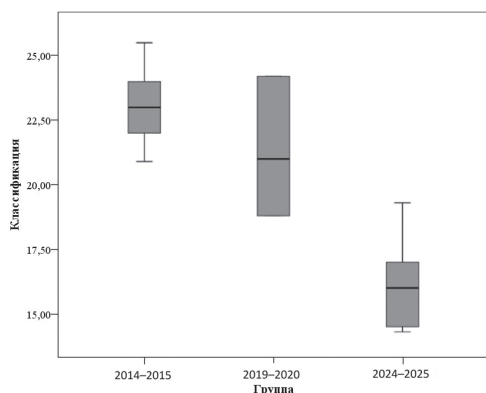


Рисунок 2
Достоверность различий снижения
выраженности операции классификации в
исследуемых группах младших школьников

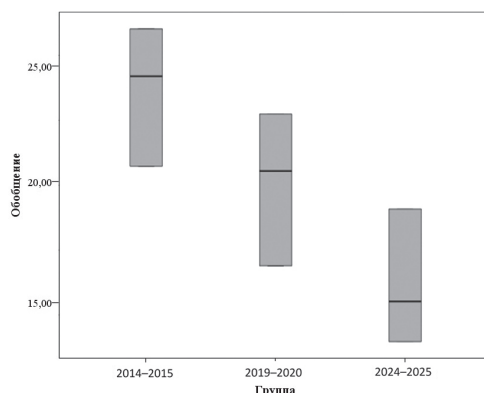


Рисунок 3
Достоверность различий снижения
выраженности операции обобщения в
исследуемых группах младших школьников

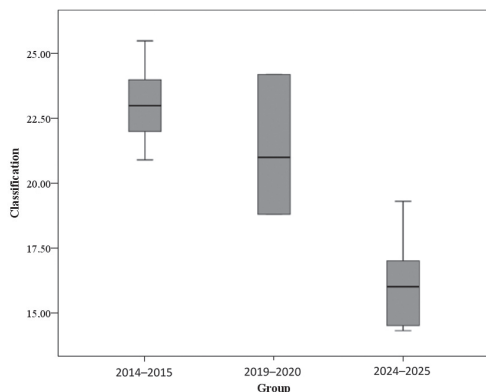


Figure 2
Reliability of differences in the reduction of the
severity of the classification operation in the
studied groups of primary school pupils

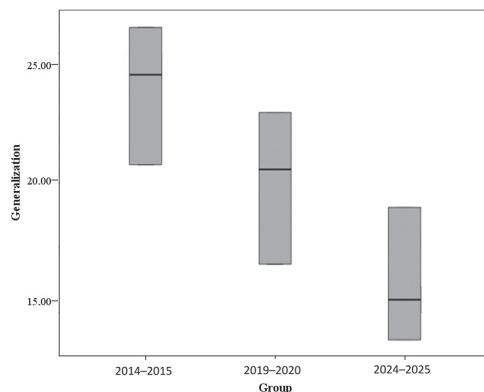


Figure 3
Reliability of differences in the decrease in the
severity of the generalization operation in the
studied groups of primary school pupils

Обсуждение результатов

Проведенный сравнительный ретроспективный анализ эмпирических данных за три ключевых хронологических среза (2015, 2020, 2025 гг.) позволяет утверждать, что выявленная диссоциация в развитии операций словесно-логического мышления — статистически значимое и последовательное снижение продуктивности операций классификации и обобщения при инвариантности уровня осведомленности и способности к умозаключению по аналогии — представляет собой не случайный артефакт, а закономерный системный феномен. Этот феномен является прямым следствием и отражением глубокой, качественной перестройки самой системы отношений «субъект-среда» в современную эпоху (Панов, 2004).

Цифровая среда в данном контексте перестает быть лишь совокупностью инструментов; она трансформируется в целостную «экологическую нишу» развития, которая предъявляет формирующейся детской психике принципиально новые, эволюционно новые требования. Среди этих требований центральное место занимает необходимость постоянной фильтрации, селекции и быстрой категоризации неструктурированных, гипертекстуальных и избыточных информационных потоков (Солдатова, 2018).

Полученные нами данные о диссоциативном снижении продуктивности вербально-логических операций не являются изолированным наблюдением, а полностью согласуются с результатами масштабных лонгитюдных исследований, фиксирующих схожие когнитивные трансформации в цифровую эпоху. Так, в исследованиях, выполненных под руководством Г.У. Солдатовой на репрезентативных выборках российских школьников, убедительно показано ослабление способности к смысловому обобщению и выстраиванию иерархических классификаций при одновременном росте клиповости и полевого поведения в цифровой среде (Солдатова, 2018). Схожие тенденции, названные «обратным эффектом Флинна», регистрируются и за рубежом, например, метаанализ E. Dutton и др. (Dutton, 2016) свидетельствует о стагнации или отрицательной динамике баллов по тестам интеллекта с 1990-х годов, особенно по субтестам, требующим кристаллизованного интеллекта и вербального рассуждения. Близкие к нашим результаты были получены и в нейропсихологических исследованиях J. Twenge (Twenge, 2017), которые напрямую связывают статистически достоверное снижение показателей когнитивного контроля, способности к абстрагированию и глубины переработки информации с увеличением экранного времени и вытеснением практик традиционного чтения. Таким образом, обнаруженная нами специфическая конфигурация изменений — снижение продуктивности систематизирующих операций на фоне сохранности пассивного знания и базовых логических интуиций — представляет собой не локальный артефакт конкретной выборки, а частный случай генерализованной и эмпирически верифицированной перестройки когнитивного профиля современных детей.

Парадоксальным образом, ответом психики на этот вызов становится не ускоренное развитие, а снижение продуктивности тех операциональных компонентов (классификации и обобщения), которые в традиционной среде являются фундаментом логического мышления. Снижение баллов в стандартизированных тестах при этом может отражать не регресс как таковой, а формирование особого, адаптивного к цифровой среде когнитивного стиля. Этот стиль можно предварительно обозначить как «гибкое категориальное мышление», которое, однако, в условиях стандартизированного тестирования, требующего развернутых и осознанных логических операций, демонстрирует меньшую эффективность по сравнению с традиционным. Психика отвечает на средовой вызов трансформацией именно тех операциональных компонентов, которые оказываются наиболее функционально востребованными в новых условиях — механизмов быстрой ка-

тегоризации и выделения общих паттернов, однако цена этой адаптации — снижение глубины, осознанности и развернутости этих операций при выполнении стандартизированных заданий.

Стоит подчеркнуть, что такая экопсихологическая интерпретация получает свою полную смысловую глубину и содержательное предостережение только в диалоге с классическими положениями культурно-исторической психологии и теории когнитивного развития. Фундаментальный тезис Л.С. Выготского (Выготский, 1983) и Ж. Пиаже (Пиаже, 1969) заключается в том, что подлинная, содержательная способность к обобщению и построению иерархических классификаций зарождается и кристаллизуется в процессе активного, чувственно-предметного взаимодействия ребенка с физическим миром, опосредованного живым социальным диалогом со взрослым. Именно манипулирование реальными объектами, их сравнение по весу, форме, фактуре, функциям создает ту сенсорную и моторную основу, на которой впоследствии строится система устойчивых понятий и логических отношений (Петухов, 1978).

Тревожный парадокс современной ситуации, вытекающий из полученных данных, состоит в том, что трансформация операций обобщения и классификации в цифровой среде, проявляющаяся в снижении их продуктивности в стандартизированных условиях, может происходить на фоне прогрессирующего обеднения их чувственно-предметной и понятийной основы. Замещение реального манипулирования касанием и перемещением виртуальных иконок на сенсорном экране лишает ребенка богатства тактильных и кинестетических ощущений, необходимых для формирования полноценных перцептивных эталонов. В результате операция классификации рискует превратиться в быструю, но поверхностную сортировку по формальным, часто заданным извне признакам, а обобщение — в выделение самого общего, но лишённого глубины и системности признака. Этот процесс хорошо описывается концепцией подмены развернутых мыслительных действий формальными операциями или простой навигацией (Тихомиров, 1984). С нейропсихологической точки зрения (Лурия, 1973) такая практика не создает достаточной функциональной нагрузки для полноценного созревания префронтальных отделов коры головного мозга, ответственных за сложнейшую деятельность по программированию, регуляции и синтезу разнородной информации — то есть, за те самые высшие формы логического мышления, развитие которых мы призваны поддерживать.

Интегрирующим фактором в этой схеме выступает трансформация ведущего типа знакового опосредования. Культурно-историческая теория утверждает, что высшие психические функции рождаются в пространстве совместной, разделенной со взрослым деятельности, в «зоне ближайшего развития», где ключевую роль играет живая, диалогическая речь (Выготский, 1983). Сокращение подобного кооперативного, речево-насыщенного взаимодействия (замещаемого индивидуальным контактом с устройством) и растущее доминирование визуальных, невербальных кодов коммуникации (Серкин, 2008) минимизируют возможности

для интериоризации — «присвоения» — сложных культурных схем рассуждения, аргументации и доказательства. Снижение речевой регуляции собственных действий, как показывают исследования в русле нейропсихологии (Цветкова, 1995), напрямую коррелирует со снижением осознанности и произвольности выполняемых операций, в том числе логических.

На этом фоне инвариантность двух других параметров — осведомленности и умозаключений по аналогии — приобретает роль важнейшего диагностического маркера, указывающего на сохранение устойчивого инвариантного ядра логико-семантической системы мышления. Относительная стабильность объема и качества вербальных знаний (осведомленности), по-видимому, обеспечивается консервативным влиянием традиционных социальных институтов — семьи и школы, которые, несмотря на все изменения, продолжают оставаться первичными и наиболее ответственными трансляторами систематизированного культурного опыта и фундаментальных понятий. Сохранность же способности к построению умозаключений по аналогии, вероятно, свидетельствует об устойчивости наиболее глубоких, базовых когнитивных процессов, связанных с установлением отношений сходства и логического переноса. Эти процессы могут в значительной мере опираться на имманентные свойства человеческого интеллекта и быть менее пластичными относительно влияния конкретных изменений знаковой среды.

Таким образом, интегративный вывод исследования заключается в том, что мы наблюдаем не глобальное регрессивное изменение («оглупление»), а сложную, многомерную структурную перестройку операционального состава мышления, характеризующуюся избирательным снижением продуктивности одних компонентов при ригидной стабильности других. Эта перестройка является эмпирическим обоснованием концепции «цифрового онтогенеза» — специфической траектории психического развития, детерминированной тотальным погружением в цифровую среду с самого раннего возраста (Солдатова, 2019). Онтогенез носит глубоко амбивалентный и противоречивый характер. С одной стороны, он демонстрирует впечатляющую адаптивную пластичность детской психики, способной к перестройке функционально специализированных операций. С другой стороны, он содержит серьезный риск дисбаланса: угрозу формирования поверхностных, формализованных операциональных схем в отрыве от богатого чувственного опыта и глубоких понятийных структур, а также в условиях дефицита рефлексивной речевой регуляции. Именно это фундаментальное противоречие и делает необходимым переход от пассивного наблюдения к активному, осмысленному педагогическому проектированию новой образовательной экосистемы (Ясвин, 2000). Задача такой экосистемы — не отрицание цифровой реальности, а ее целенаправленная интеграция и гармонизация с традиционными, проверенными практиками развития фундаментальных основ логико-речевого мышления, что является единственным путем обеспечения его подлинной целостности и системности в антропотехническую эпоху (Нестик, 2020).

Выводы

Проведенное исследование позволяет заключить, что процесс цифровизации формирует новую качественную специфику знаково-опосредованной среды, что, в соответствии с канонами культурно-исторической и эконсихологической парадигм, закономерно приводит к трансформациям в развитии высших психических функций. Полученные данные эмпирически подтверждают гипотезу о структурной перестройке операционального состава мышления младших школьников как адаптивного ответа на изменение характера взаимодействия «субъект-среда».

1. Выявлена избирательная динамика операциональной структуры словесно-логического мышления. Обнаружено статистически значимое и последовательное снижение продуктивности операций классификации и обобщения в когорте 2025 года по сравнению с более ранними периодами. Этот результат интерпретируется как следствие перестройки когнитивного стиля в условиях цифровой среды, требующей быстрой обработки и фильтрации информационных потоков. Данные операции, будучи наиболее функционально востребованными в новом контексте, демонстрируют выраженную пластичность, однако их продуктивность в условиях стандартизированного тестирования снижается, что указывает на изменение глубины и осознанности этих процессов.
2. Установлена устойчивость инвариантного ядра логико-семантической системы. Показатели осведомленности (объема вербальных знаний) и способности к построению умозаключений по аналогии остались статистически неизменными на протяжении всего исследуемого десятилетия. Стабильность понятийного запаса может быть обусловлена консервативным влиянием традиционных институтов социализации (семья, школа, литература), остающихся хранителями систематизированного культурного опыта. Сохранность механизма аналогии свидетельствует об устойчивости глубинных, аутохтонных процессов логического переноса и выявления отношений, выступающих базисом мышления. Данная диссоциация — динамика одних компонентов при стабильности других — имеет принципиальное значение для дифференциального анализа воздействия среды на когнитивную сферу.
3. Эмпирически обоснован и концептуализирован феномен «цифрового онтогенеза». Совокупность полученных результатов позволяет констатировать возникновение новой системной закономерности в развитии ВПФ, детерминированной конкретным социально-историческим контекстом — тотальной цифровизацией. «Цифровой онтогенез» понимается как специфическая траектория психического развития, опосредованная активным, перманентным и структурно сложным взаимодействием с цифровыми технологиями, что проявляется в избирательной трансформации операционального состава психических функций при сохранении их инвариантного смыслового ядра.

Практическое применение

Полученные данные о трансформации операциональной структуры мышления в условиях цифровизации формируют основу для пересмотра и коррекции педагогических подходов в начальной школе. Целью образовательных интервенций должна стать не борьба с цифровой средой, а целенаправленная гармонизация складывающихся когнитивных паттернов, обеспечивающая целостность и системность мышления. В этом контексте можно сформулировать следующие стратегические направления.

1. *Актуализация и модернизация традиционных методов развития логических операций.* Выявленная динамика в операциях обобщения и классификации указывает на то, что их развитие требует целенаправленного педагогического руководства для формирования устойчивых и осознанных понятийных структур. Необходимо не просто использовать, но и содержательно обогатить классические приемы:
 - Системная работа с понятийными полями и иерархиями: переход от простого названия категорий к построению развернутых понятийных карт, установлению родовидовых и причинно-следственных связей.
 - Сравнительный анализ с акцентом на выделение существенных и системообразующих признаков, что является основой для содержательного обобщения, в противовес поверхностному, формальному группированию.
 - Контекстуализация операций: выполнение заданий на классификацию и обобщение не на абстрактном материале, а в рамках решения конкретных учебных или проектных задач, что придает мыслительной деятельности личностный смысл и практическую направленность.
2. *Целесообразная интеграция цифровых технологий как средства, а не цели развития мышления.* Цифровая среда должна быть преобразована из потенциального источника когнитивной фрагментации в инструмент усиления логических операций. Это предполагает:
 - Создание гибридных дидактических сред, где цифровые инструменты (интерактивные ментальные карты, конструкторы для категоризации, симуляторы) используются для визуализации, моделирования и проверки логических построений, выполненных сначала в «ручном», речевом режиме.
 - Разработку специальных цифровых дидактик, направленных на развитие «медленного», рефлексивного мышления. Например, использование программ, требующих обязательного вербального обоснования выбора при сортировке объектов или построении логических цепочек.
 - Смещение акцента с потребления готового контента на его создание и структурирование, что трансформирует роль ученика из пассивного пользователя в активного конструктора знаний (Дерябо, Ясвин, 1996).

3. *Приоритетное развитие речевого опосредования и рефлексивной регуляции мыслительных действий.* Стабильность ядерных вербально-смысловых структур (осведомленность) при трансформации операциональных компонентов указывает на ключевую роль языка как стабилизирующей и систематизирующей силы.
 - Обязательная внешняя, а затем внутренняя речевая регуляция: необходимо ввести в норму учебной деятельности требование к развернутому словесному объяснению хода мысли — «почему я объединяю эти объекты в одну группу», «какой общий принцип лежит в основе моего вывода».
 - Целенаправленное формирование и обогащение понятийного аппарата через углубленную работу с дефинициями, поиск синонимов и антонимов, анализ многозначности слов в разных контекстах, включая цифровой.
 - Культивирование «медленных» форм учебной коммуникации: восстановление и развитие практик совместного обсуждения, дискуссии, аргументации и коллективного поиска решения, где мысль проходит проверку через диалог и критическое осмысление.
4. *Осознанное проектирование образовательной экосистемы, балансирующей цифровые и аналоговые формы познания.* С позиций экопсихологии, среда развития должна быть разнообразной и полифоничной.
 - Дозирование и педагогическое сопровождение цифрового взаимодействия: перевод его из режима пассивного скроллинга и клипового восприятия в режим целенаправленной, ограниченной по времени активности с четкой познавательной задачей (Панов, 2022).
 - Сохранение и обогащение предметно-практического, «аналогового» опыта, основанного на тактильном взаимодействии и требующего продолжительного, углубленного усилия. К таким практикам относятся систематические наблюдения в естественной среде, создание материальных моделей и схем своими руками, а также непосредственная манипуляция физическими объектами в процессе их сравнения и классификации.
 - Формирование у учащихся метакогнитивной осознанности относительно особенностей своего мышления в разных средах, что является основой для развития саморегуляции и критического отношения к потоку информации.

Таким образом, рекомендации сводятся к построению *сбалансированной образовательной экосистемы* (Учителю об экологии детства..., 1996), которая не отвергает цифровые реалии, но осознанно использует их сильные стороны для усиления логического мышления, одновременно компенсируя потенциальные риски через усиление речевой рефлексии, углубление понятийной работы и культивирование «медленных» когнитивных практик. Это позволит не просто адаптироваться к изменениям, а направлять процесс «цифрового онтогенеза» в русло целостного и гармоничного когнитивного развития.

Список литературы

Выготский, Л.С. (1982). Мышление и речь. Собрание сочинений — Т. 2. Москва: Изд-во «Педагогика».

Дерябо, С.Д., Ясвин, В.А. (1996). Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс».

Елшанский, С.П. (2020). Когнитивные механизмы школьников в условиях цифровизации. Гуманитарные исследования. *Педагогика и психология*, (1), 97–106.

Емелин, В.А., Рассказова, Е.И., Тхостов, А.Ш. (2018). Психологические последствия развития информационных технологий. *Национальный психологический журнал*, (1), 81–87.

Карпов, А.В., Башкин, М.В., Карпова, Е.В., Чемякина, А.В. (2024). Цифровизация как детерминанта трансформаций когнитивной подсистемы психики. *Перспективы науки и образования*, 5(71), 536–556. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.31>

Лурия, А.Р. (1974). Об историческом развитии познавательных процессов. Москва: Изд-во «Наука».

Нестик, Т.А. (2017). Развитие цифровых технологий и будущее психологии. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, (3), 6–15. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2017-3-6-15>

Панов, В.И. (2004). Экологическая психология: Опыт построения методологии. Москва: Изд-во «Наука».

Панов, В.И. (2022). Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 3(15), 100–117. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-100-117>

Пиаже, Ж. (1969). Избранные психологические труды. Москва: Изд-во «Просвещение».

Петухов, В.В. (1978). Психологическое описание визуальных способов решения задач: дисс. канд. психол. наук. Москва.

Серкин, В.П. (2008). Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. Москва: Изд-во «ПЧЕЛА».

Солдатова, Г.У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, 9(3), 71–80. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>

Солдатова, Г.У., Вишнева, А.Е. (2019). Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? *Консультативная психология и психотерапия*, 27(3), 97–118. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270307>

Тихомиров, О.К. (1984). Психология мышления. Москва: Изд-во Московского университета.

Лебедева, В.П., Панов, В.И. (ред). (1996). Учителю об экологии детства. Москва: Изд-во РАО.

Цветкова, Л.С. (1995). Мозг и интеллект. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. Москва: Изд-во «Просвещение».

Цейтлин, С.Н. (2000). Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. Москва: Изд-во «ВЛАДОС».

Ясвин, В.А. (2000). Экспертиза школьной образовательной среды. Москва: Изд-во «Сентябрь».

Dutton, E., van der Linden, D., Lynn, R. (2016). The negative Flynn Effect: A systematic literature review. *Intelligence*, (59), 1–7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2016.10.002>

Twenge, J.M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy — and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria Books Publ.

References

Deryabo, S.D., Yasvin, V.A. (1996). *Environmental Pedagogy and Psychology*. Rostov-on-Don: Feniks Publ. (In Russ.)

Dutton, E., van der Linden, D., Lynn, R. (2016). The negative Flynn Effect: A systematic literature review. *Intelligence*, (59), 1–7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2016.10.002>

Elshansky, S.P. (2020). Cognitive Mechanisms of Schoolchildren in the Context of Digitalization. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya = Humanitarian Research. Pedagogy and Psychology*, (1), 97–106. (In Russ.)

Emelin, V.A., Rasskazova, E.I., Tkhostov, A.Sh. (2018). Psychological Consequences of the Development of Information Technologies. *National Psychological Journal*, (1), 81–87. (In Russ.)

Karpov, A.V., Bashkin, M.V., Karpova, E.V., Chemyakina, A.V. (2024). Digitalization as a Determinant of Transformations of the Cognitive Subsystem of the Psyche. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, 5(71), 536–556. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.31>

Luria, A.R. (1974). *On the Historical Development of Cognitive Processes*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Nestik, T.A. (2017). The Development of Digital Technologies and the Future of Psychology. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences*, (3), 6–15. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2017-3-6-15>

Panov, V.I. (2004). *Ecological Psychology: An Experience in Building a Methodology*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Panov, V.I. (2022). An Ecopsychological Approach to the Development of the Psyche: Stages, Prerequisites, and Constructs. *Theoretical and Experimental Psychology*, 3(15), 100–117. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-100-117>

Piaget, J. (1969). *Selected Psychological Works*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)

Petukhov, V.V. (1978). *Psychological Description of Visual Methods of Problem Solving*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow. (In Russ.)

Serkin, V.P. (2008). *Methods of Psychology of Subjective Semantics and Psychosemantics*. Moscow: PCHELA Publ. (In Russ.)

Soldatova, G.U. (2018). Digital Socialization in the Cultural-Historical Paradigm: A Changing Child in a Changing World. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 9(3), 71–80. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>

Soldatova, G.U., Vishneva, A.E. (2019). Features of the Development of the Cognitive Sphere in Children with Different Online Activity Levels: Is There a Golden Mean? *Konsul'tativnaya*

psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy, 27(3), 97–118.
(In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270307>

Tikhomirov, O.K. (1984). *Psychology of Thinking*. Moscow: Moscow University Publ.
(In Russ.)

Lebedeva, V.P., Panov V.I. (eds.). (1996). *To the Teacher on the Ecology of Childhood*. Moscow: Russian Academy of Education. (In Russ.)

Tsvetkova, L.S. (1995). *Brain and Intelligence. Impairment and Restoration of Intellectual Activity*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)

Tseitlin, S.N. (2000). *Language and Child: Linguistics of Children's Speech*. Moscow: VLADOS Publ. (In Russ.)

Twenge, J.M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy — and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria Books.

Vygotsky, L.S. (1982). *Thinking and Speech. Collected Works — Vol. 2*. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)

Yasvin, V.A. (2000). *Evaluation of the School Educational Environment*. Moscow: Septem-ber Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Анатолий Викторович Карпов, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета психологии Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, Ярославль, Российская Федерация, anvikar56@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4547-2848>

Анастасия Александровна Волченкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии факультета психологии Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, Ярославль, Российская Федерация, aa.volchenkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8691-7132>

ABOUT THE AUTHORS

Anatoly V. Karpov, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, anvikar56@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4547-2848>

Anastasia A. Volchenkova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor at the Department of Labor Psychology and Organizational Psychology, Faculty of Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, aa.volchenkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8691-7132>

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-26-25>

УДК/UDC 159.9.075; 159.922.8

Психология чтения в цифровой среде: представления подростков о гипертексте и чтении с экрана

К.В. Миронова^{1, 2} ✉, Н.А. Борисенко¹, С.В. Шишкова¹

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

² Российская государственная детская библиотека, Москва, Российская Федерация

✉ kseniamir@inbox.ru

Резюме

Актуальность. В условиях динамичного развития информационных технологий меняются не только читательские практики подростков, но и психические репрезентации текста в цифровой среде: представления о назначении и функциях текста, стратегии обработки информации. Психологическое исследование этих репрезентаций, в том числе понимания гипертекста как фундаментального компонента интернет-пространства, важно для развития цифровой грамотности подростков.

Цель. Выявление и анализ представлений учащихся 7–8 классов о чтении с экрана и особенностях восприятия ими гипертекста.

Выборка. В исследовании 2025 г. приняли участие 1845 школьников 7-х и 8-х классов из различных российских регионов (57,6% — девочки). Возраст респондентов — 13–15 лет ($M_{\text{возраст}} = 14,0$; $SD = 0,74$).

Методы. Исследование выполнено на основе опросного дизайна с применением авторской онлайн-анкеты «Чтение с экрана: гипертекст». Для обработки данных использовались методы описательной статистики, U-критерий Манна — Уитни, критерий Хи-квадрат Пирсона. Величина обнаруженных эффектов оценивалась с помощью рангово-бисериальной корреляции и коэффициента V Крамера.

Результаты. Сопоставление данных 2020 и 2025 гг. свидетельствует о сохранении смешанного характера читательских практик у подростков 7–8 классов, при этом наблюдается плавная тенденция к постепенному снижению доминирования бумажного формата ($p < 0,001$). Обнаруживается расхождение между высокой цифровой активностью и низкой теоретической осведомленностью обучающихся: по результатам опроса 2025 г., 93,1% респондентов проводят онлайн не менее часа в день (из них 57,3% — от 3 до 6 и более часов), однако лишь 41,9% демонстрируют осознанное владение понятием «гипертекст». Большинство либо не знакомы с термином, либо используют его без осмысления, хотя оценивают свои навыки работы в интернете как уверенные.

Выводы. Полученные данные подтверждают необходимость развития цифровой грамотности подростков с акцентом на формирование метакогнитивных



навыков, важных для работы с гипертекстом. Психологически ориентированные интервенции (обучение стратегиям навигации и пониманию нелинейных текстов) могут повысить осознанность использования электронных ресурсов и снизить риски поверхностного восприятия информации в цифровой среде.

Ключевые слова: чтение с экрана, цифровая среда, гипертекст, онлайн-анкетирование, подростки, читательские практики, интернет-компетентность, психология чтения

Финансирование. Статья подготовлена в рамках государственного задания, проект № FNRE-2024-0016, тема проекта «Психологические эффекты цифровизации образовательной среды: возможности для когнитивного и личностного развития и риски социализации».

Для цитирования: Миронова, К.В., Борисенко, Н.А., Шишкова, С.В. (2026). Психология чтения в цифровой среде: представления подростков о гипертексте и чтении с экрана. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 19(3), 94–116. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-25>

Psychology of Reading in a Digital Environment: Adolescents' Perceptions of Hypertext and Screen Reading

Ksenia V. Mironova^{1, 2} ✉, Natalia A. Borisenko¹, Svetlana V. Shishkova¹

¹ Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

² Russian State Children's Library, Moscow, Russian Federation

✉ kseniamir@inbox.ru

Abstract

Background. The dynamic development of information technologies changes not only the reading practices of adolescents, but also their mental representations of text in the digital environment, including perceptions of the text purpose and functions, as well as information processing strategies. Psychological research into these representations, particularly the understanding of hypertext as a foundational component of the Internet space, is essential for the development of digital literacy in adolescents.

Objectives. This study aims to identify and analyze the views of 7th and 8th grade students regarding screen reading and the specific characteristics of their hypertext perception.

Study Participants. 1,845 schoolchildren educating in the 7th and 8th grade in various Russian regions (57.6% girls). Respondents were aged 13–15 years ($M = 14.0$; $SD = 0.74$).

Methods. The study used a survey design employing the authors' original online questionnaire "Screen Reading: Hypertext". Data analysis was performed by means of descriptive statistics, the Mann — Whitney U test, and Pearson's chi-square test. Effect sizes were estimated using rank-biserial correlation and Cramer's V.

Results. A comparison of data from 2020 and 2025 indicates that the mixed nature of reading practices among 7th and 8th graders persists, with a smooth trend toward

a gradual decline in the dominance of the print format ($p < 0.001$). A discrepancy is revealed between the high digital activity and low theoretical awareness of the students: according to the 2025 survey results, 93.1% of respondents spend at least one hour a day online (including 57.3% who are online from 3 to 6 or more hours daily), yet only 41.9% of them demonstrate an intermediate-to-advanced grasp of the “hypertext” concept. The majority are either unfamiliar with the term or use it without comprehension, despite evaluating their Internet skills as confident.

Conclusions. The findings confirm the necessity of developing adolescents’ digital literacy, with a focus on fostering the metacognitive skills crucial for working with hypertext. Psychologically oriented interventions (teaching navigation strategies and comprehension of non-linear texts) can increase awareness when using electronic resources and reduce the risks of superficial information processing in the digital environment.

Keywords: screen reading, digital environment, hypertext, online survey, adolescents, reading practices, Internet competence, psychology of reading

Funding. The article was prepared according to the State Task, project No. FNRE-2024–0016, title of the project “Psychological effects of digitalization of the educational environment: opportunities for cognitive and personal development and socialization risks”.

For citation: Mironova, K.V., Borisenko, N.A., Shishkova, S.V. (2026). Psychology of reading in a digital environment: adolescents’ perceptions of hypertext and screen reading. *Theoretical and Experimental Psychology*, 19(3), 94–116. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-25>

Введение

Цифровые технологии являются предметом активного изучения в современной психологической науке, прежде всего — в киберпсихологии (А.Е. Войскунский, Т.А. Нестик, О.В. Рубцова, В.А. Плешаков, Г.У. Солдатова с соавторами., В.П. Шейнов; И. Коннолли, К.Л. Норман, Э. Пауэр и Дж. Кирван, Дж. Сулер, М. Уитти и др.). В контексте психологии интернета первостепенное значение приобретает исследование цифрового чтения, в частности, у детей и подростков. Возрастающий интерес к изучению этой возрастной группы обусловлен трансформацией читательских практик — переходом от традиционного чтения с листа к чтению с экрана, что находит широкое распространение среди представителей поколений «Зет» и «Альфа». Данные изменения происходят в условиях динамичного развития цифровой среды, которая оказывает существенное влияние на психические репрезентации текста, стратегии чтения и формирование читательской культуры в целом.

В фокусе современных исследований находятся процессы чтения с экрана и специфика работы с электронными текстами, среди которых гипертекст занимает центральное место. В данной статье в качестве рабочего принимается следующее определение: *гипертекст* — нелинейная когнитивно-семантическая структура, функционирующая в цифровом пространстве в виде вербальной (текстовой) и

невербальной информации, содержащая активные ссылки (гиперссылки) на другие разделы той же страницы или на внешние источники в интернете.

Электронный гипертекст достаточно хорошо изучен в психологической науке. Можно выделить следующие основные аспекты теоретических и эмпирических исследований нелинейного текста: 1) особенности восприятия и понимания гипертекста (Астафьева, Борзова, 2022; Войскунский, 2017; Bruggink et al., 2025; Salmerón et al., 2018); 2) специфика навигации и когнитивная перегрузка (Войскунский, 2017; DeStefano, LeFevre, 2007; Taky-eddine, Madaoui, 2024); 3) читательское поведение пользователей при взаимодействии с гипертекстом (Резник, Попович, 2022; Hahnel et al., 2016) и др.

Особый интерес представляют работы, исследующие гипертекст с позиций культурно-исторического подхода, в рамках которого цифровые технологии рассматриваются как новые средства опосредования (Рубцова, 2019; Солдатова, Войскунский, 2021; Фаликман, 2020). В данной парадигме цифровое чтение квалифицируется как специфическая форма опосредованной деятельности, реализуемая в высокотехнологичной среде. Цифровые устройства в этом контексте утрачивают статус исключительно технических средств, выступая в роли психологических орудий, которые трансформируют саму структуру процесса чтения. Электронный текст при этом понимается не как оцифрованный аналог бумажного носителя, а как сложный артефакт, требующий принципиально иных когнитивных стратегий и высокого уровня цифровой грамотности. Феномен «цифрового читателя» — субъекта, активно взаимодействующего с нелинейными текстами, — находит теоретическое обоснование в концепции расширенной личности (Семенов, Зискин, 2021; Солдатова, Войскунский, 2021), которая описывает качественное преобразование когнитивных и социальных возможностей человека, интегрированного в цифровую экосистему.

С учетом высокого уровня онлайн-активности подростков (в 2024 году 98% российских учащихся в возрасте 12–17 лет регулярно пользовались интернетом¹), взаимодействие с гипертекстом закономерно составляет значительную часть их экранного времени. Гипертекст широко распространен и в образовательном веб-пространстве: в цифровых библиотеках, электронных учебниках и пособиях, учебных курсах с гипертекстовой поддержкой и т.п. Сорокалетняя история изучения гипертекста в образовании показывает, что гипертекстовые материалы учебного характера способствуют улучшению академических результатов, повышению мотивации учащихся и их заинтересованности в учебном процессе (Fulantelli, 2023). Наряду с этим существует противоречие между экспоненциальным ростом доступности гипертекстовых ресурсов и недостаточной сформированностью у школьников компетенций, необходимых для глубокого понимания и критической оценки информации, представленной в нелинейном формате.

¹ Проект «Дети в интернете». (2024). Ситуационно-информационный центр Минтранса России. URL: <https://sicmt.ru/press-center/deti-v-internete> (дата обращения: 15.01.2026).

В проблематике восприятия гипертекста преобладают работы, выполненные на выборках студентов (Зиновьева, 2021; Николаева, Лежнева, 2024), в то время как исследования, посвященные отношению читателей-школьников к цифровому чтению, единичны и не затрагивают вопросов о гипертексте (Вербицкая и др., 2017; Лебедева и др., 2020; Колосова, Чудинова, 2025). Ранее, в 2024 г., мы провели пилотное исследование ($n = 56$), которое выявило выраженный дефицит теоретических представлений подростков о гипертексте: 71,4% респондентов не знакомы с данным понятием, а ответы тех, кому оно знакомо, зачастую отражают неадекватное понимание. В продолжение этой работы, авторским коллективом было осуществлено эмпирическое исследование ($n = 108$), направленное на сравнительный анализ восприятия подростками электронного и печатного учебного гипертекста. Было обнаружено, что, хотя формально работа в цифровой среде протекает более успешно, чем в аналоговой, затруднения в смысловой интеграции и формулировании основной идеи свидетельствуют о недостатках в умении ориентироваться в гипертекстовом пространстве (Миронова и др., 2024).

Полученные результаты обусловили необходимость дальнейшего исследования осведомленности подростков о гипертексте и их отношения к цифровому чтению, что привело к разработке дизайна масштабного анкетирования.

Цель исследования — выявление и анализ представлений учащихся 7–8 классов о чтении с экрана и особенностей восприятия ими гипертекста, а именно: уровня осведомленности о гипертексте, частоты обращения к гипертекстовым технологиям, применяемых стратегиях при чтении нелинейных текстов и др. Ключевая особенность работы заключается в получении эмпирических данных напрямую от подростков как активных участников цифровой среды; это позволяет проанализировать их субъектный опыт и отрефлексированные ими стратегии взаимодействия с гипертекстом в аутентичных и образовательных контекстах.

Методы исследования

Исследование выполнено на основе опросного дизайна с применением авторской онлайн-анкеты «Чтение с экрана: гипертекст», состоящей из трех частей. В первой части подростки указывали общие сведения о себе: пол, возраст, класс, тип учебного заведения, место жительства (название города/поселка/села). Вторая часть включала 6 вопросов, связанных с цифровой компетентностью и цифровым чтением, а третья — 8 вопросов, касающихся гипертекста. Время заполнения анкеты составляло 10–12 минут. Анкетирование проводилось весной-летом 2025 г. Эмпирический материал собирался под руководством педагогов и библиотекарей в общеобразовательных организациях на уроках информатики, а также на базе местных библиотек. После анкетирования был осуществлен количественный и качественный анализ полученных данных. Для обработки количественных показателей использовались методы описательной статистики, U-критерий Манна — Уитни, критерий Хи-квадрат Пирсона; для расчета размера эффекта применялись

коэффициент V Крамера и рангово-бисериальная корреляция. Расчеты выполнялись с помощью программного пакета IBM SPSS Statistics V22.0.

Выборка

В исследовании 2025 г. приняли участие 1845 школьников 7-х ($n = 939$) и 8-х ($n = 906$) классов, из них 42,4% мальчиков и 57,6% девочек. Возраст учащихся — 13–15 лет ($M = 14,0$; $SD = 0,74$). Всего около 2% выборки составили учащиеся из Москвы, Московской области и Санкт-Петербурга; в основную же часть выборки вошли подростки из других крупных российских городов (Воронеж, Казань, Калуга, Киров, Краснодар, Липецк, Новосибирск, Пермь, Ростов-на-Дону, Рязань, Самара, Саратов, Тамбов, Хабаровск, Чебоксары, Челябинск и др.), а также из целого ряда небольших городов, сел и деревень. Благодаря этому был обеспечен достаточно широкий охват подростков, проживающих в разных регионах России.

Результаты исследования

1. Анализ вопросов, посвященных цифровой компетентности и чтению с экрана

В Таблице 1 представлены результаты ответов респондентов на вопрос «Насколько уверенным пользователем интернета ты себя считаешь?».

Таблица 1
Уверенность подростков в своих навыках работы в интернете (самооценка)

Исследуемые показатели		Класс		Всего ($n = 1845$)
		7 ($n = 939$)	8 ($n = 906$)	
Варианты ответов, %	очень уверенным (высокий уровень)	18,1%	23,2%	20,6%
	довольно уверенным (средний уровень)	64,1%	66,9%	65,5%
	не очень уверенным (низкий уровень)	15,2%	8,7%	12,0%
	абсолютно неуверенным (нулевой уровень)	1,0%	0,7%	0,8%
	не пользуюсь интернетом	1,6%	0,6%	1,1%
Средний ранг		874,78	972,98	$Z = -4,701$
U-критерий Манна — Уитни, p		380087,0; $p < 0,0001$		
Размер эффекта r_b		0,11		

Table 1
Adolescents' confidence in their internet skills (self-assessment)

Parameters under study		Grade		Total (n = 1,845)
		7 (n = 939)	8 (n = 906)	
Response options, %	very confident (high level)	18.1%	23.2%	20.6%
	moderately confident (medium level)	64.1%	66.9%	65.5%
	not very confident (low level)	15.2%	8.7%	12.0%
	completely unconfident (zero level)	1.0%	0.7%	0.8%
	do not use the internet	1.6%	0.6%	1.1%
Mean rank		874,78	972.98	Z = -4.701
Mann — Whitney U, p		380087.0; p < 0.0001		
Effect size r_{tb}		0.11		

Статистический анализ с использованием U-критерия Манна — Уитни выявил значимые различия в уровне самооценки интернет-навыков между учащимися 7-х и 8-х классов ($p < 0,0001$). Судя по распределению средних рангов, восьмиклассники оценивают свои навыки выше, чем учащиеся седьмых классов. Однако, расчет размера эффекта с помощью коэффициента рангово-бисериальной корреляции ($r_{tb} = 0,11$) показал, что эта разница носит скорее характер слабой тенденции. В общей сложности, подавляющее большинство подростков считает себя «довольно уверенными» (65,5%) и «очень уверенными» (20,6%) пользователями. Хотя самооценка зачастую склонна к переоценке (Hatlevik et al., 2018), в контексте изучения цифрового чтения этот показатель важен, поскольку уровень осознания пользовательских навыков (базовых операциональных и информационно-навигационных) как части цифровой грамотности влияет на качество чтения с экрана (Hahnel et al., 2016; Liu, Ko, 2019), а также на общее психологическое благополучие ребенка (Бочавер и др., 2019).

Для изучения взаимодействия подростков с гипертекстом необходимо иметь представление об их интернет-активности, в частности, о количестве экранного времени. Вслед за Е.Н. Волковой, фактор экранного времени мы рассматриваем как параметр, включающий характеристики зрительного контакта с мониторами компьютеров, планшетов, ноутбуков, экранами смартфонов и т.п., фиксирующий количество и наполненность времени жизни подростка (Волкова, 2025, с. 35). В нашем исследовании данный параметр операционализировался через продолжительность ежедневного использования интернета. Мы предположили, что объем экранного времени может опосредованно влиять на степень знакомства респондентов с гипертекстом. С этой целью в анкету был включен вопрос «Сколько времени в день ты обычно проводишь в интернете?» (без разделения на будни и выходные дни). Результаты приведены в Таблице 2.

Таблица 2
Распределение подростков по времени, проводимому в интернете

Исследуемые показатели		Класс		Всего
		7	8	
Варианты ответов, %	не пользуюсь интернетом	1,6%	0,4%	1,0%
	менее 1 ч	6,7%	5,1%	5,9%
	от 1 до 3 ч	40,1%	31,3%	35,8%
	от 3 до 6 ч	31,4%	40,3%	35,8%
	более 6 ч	20,1%	22,8%	21,5%
Средний ранг		872,72	975,11	$Z = -4,355$
U-критерий Манна — Уитни, p		378155,0; $p < 0,0001$		
Размер эффекта r_{tb}		0,10		

Table 2
Distribution of adolescents by time spent on the Internet

Parameters under study		Grade		Total
		7	8	
Response options, %	I don't use the Internet	1.6%	0.4%	1.0%
	less than 1 hour	6.7%	5.1%	5.9%
	from 1 to 3 hours	40.1%	31.3%	35.8%
	from 3 to 6 hours	31.4%	40.3%	35.8%
	more than 6 hours	20.1%	22.8%	21.5%
Mean rank		872.72	975.11	$Z = -4.355$
Mann — Whitney U, p		378155.0; $p < 0.0001$		
Effect size r_{tb}		0.10		

Как видно из Таблицы 2, статистический анализ выявил значимые различия в продолжительности экранного времени между учащимися 7-х и 8-х классов ($p < 0,0001$): к 8-му классу объем времени, проводимого онлайн, закономерно увеличивается, хотя, как и в случае с самооценкой навыков, величина обнаруженного эффекта мала ($r_{tb} = 0,10$).

Среди восьмиклассников преобладал вариант «от 3 до 6 ч» (40,3%), а среди семиклассников — вариант «от 1 до 3 ч» (40,1%). В то же время доля тех, кто уделяет интернету более 6 ч в день, оказалась примерно одинаковой в обеих параллелях (20,1% и 22,8% соответственно). В целом, минимальная интернет-активность (менее 1 часа в день или полное отсутствие интернета) характерна для незначительной

группы подростков и может быть обусловлена отсутствием доступа к Сети, осознанным отказом от цифровых технологий или влиянием семейных установок. В образовательном процессе целесообразно предусмотреть меры компенсации для данной категории учащихся, направленные на формирование у них базовой цифровой грамотности, включая навыки работы с гипертекстовыми ресурсами. Наиболее многочисленными в выборке оказались группы подростков, проводящие в Сети от 1 до 3 и от 3 до 6 часов в день, суммарно составившие более $\frac{2}{3}$ опрошенных (71,6%). Такая интенсивность пребывания в интернете обеспечивает им возможность использовать онлайн-пространство для учебной и досуговой деятельности, общения в социальных сетях и др. В фокусе внимания оказывается и группа респондентов (21,5%) с избыточным объемом экранного времени (более 6 ч). Подобную вовлеченность часто связывают с рисками возникновения интернет-зависимости (Щукина, Мартела, 2022; Firat, 2025), хотя в современной психологии данное утверждение остается дискуссионным: ряд исследователей полагает, что само по себе количество часов в Сети не является надежным и валидным предиктором зависимости от видеоигр или социальных сетей (Burgén et al., 2023).

Онлайн-анкетирование российских учащихся 5–8-х классов ($n = 1835$) в 2020 г. (до пандемии COVID-19), посвященное изучению практик чтения с бумаги и с электронных устройств, показало, что традиционные и новые формы чтения существуют, но бумажный формат преобладает (Борисенко и др., 2020). В 2025 г. один из вопросов анкеты также касался предпочитаемого носителя: «Как, в каком виде тебе больше нравится читать: с экрана или с листа (в традиционном, бумажном виде)?». Было выявлено отсутствие значимых различий в предпочтениях между учащимися 7-х и 8-х классов ($p > 0,05$), гендерные различия тоже оказались незначимы. Для сопоставления с текущими данными был проведен ретроспективный анализ результатов 2020 г. Из общей выборки 2020 г. (учащиеся 5–8 классов, $n = 1835$) была выделена группа подростков 7–8 классов ($n = 874$). Распределение ответов респондентов на рассматриваемый вопрос в 2020 и 2025 гг. представлено в Таблице 3.

Таблица 3
Предпочитаемый формат чтения

Исследуемые показатели		Год		Всего ($n = 2719$)
		2020	2025	
Варианты ответов, %	с листа	48,5%	40,0%	42,7%
	с экрана	23,3%	26,8%	25,7%
	не имеет значения	28,2%	33,2%	31,6%
Хи-квадрат Пирсона, p		17,607; $p < 0,001$		
Размер эффекта (коэффициент V Крамера)		0,080		

Table 3
Preferred reading format

Parameters under study		Year		Total (n = 2719)
		2020	2025	
Response options, %	from paper	48.5%	40.0%	42.7%
	from screen	23.3%	26.8%	25.7%
	no preference	28.2%	33.2%	31.6%
Pearson chi-square, p		17.607; p < 0.001		
Effect size (Cramer's V)		0.080		

Анализ таблиц сопряженности выявил статистически значимые изменения в структуре читательских предпочтений за пятилетний период ($\chi^2 = 17,607$; $df = 2$; $p < 0,001$). Заметно снизилась доля подростков, однозначно выбирающих чтение с листа (с 48,5% до 40,0%), при одновременном росте числа тех, для кого формат носителя не имеет значения (с 28,2% до 33,2%), и незначительном расширении группы приверженцев экранного чтения. Увеличение доли «универсальных» читателей может указывать на достижение подростками стадии функциональной адаптации к цифровой среде, когда способ предъявления информации становится вторичным по отношению к ее содержанию. В целом цифровой формат выбирает четверть опрошенных. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о сохранении смешанного характера читательских практик у подростков 7–8 классов при постепенном ослаблении позиций бумажного формата. Тем не менее, расчет коэффициента V Крамера показал, что размер данного эффекта крайне мал ($V = 0,080$), что подчеркивает медленный, эволюционный характер происходящих изменений, выраженный в виде слабой макротенденции.

2. Анализ вопросов, посвященных гипертексту

Блок анкеты, направленный на исследование восприятия нелинейного текста, включал восемь вопросов. Первый из них касался осведомленности респондентов о самом термине («Знакомо ли тебе понятие “гипертекст”?»). Распределение полученных ответов представлено в Таблице 4.

Таблица 4
Осведомленность подростков о понятии «гипертекст»

Исследуемые показатели		Класс		Всего
		7	8	
Варианты ответов, %	Да, знаю, что оно обозначает	38,2%	45,7%	41,9%
	Да, встречал(а), но не знаю, что оно обозначает	34,2%	29,0%	31,7%
	Нет, не встречал(а)	27,6%	25,3%	26,4%
Хи-квадрат Пирсона, p		10,931; p < 0,01		
Размер эффекта (коэффициент V Крамера)		0,077		

Table 4
Adolescents' awareness of "hypertext" concept

Parameters under study		Grade		Total
		7	8	
Response options, %	Yes, I know what it means	38.2%	45.7%	41.9%
	Yes, I have encountered it, but I don't know what it means	34.2%	29.0%	31.7%
	No, I have not encountered it	27.6%	25.3%	26.4%
Pearson chi-square, p		10.931; p < 0.01		
Effect size (Cramer's V)		0.077		

Как видно из Таблицы 4, выявлены значимые различия в уровне осведомленности между учащимися 7-х и 8-х классов ($\chi^2 = 10,931$; $df = 2$; $p < 0,01$). Среди восьмиклассников было больше тех, кто знаком с понятием гипертекста (45,7% против 38,2% в 7-м классе). Однако, расчет коэффициента V Крамера показал, что размер данного эффекта крайне мал ($V = 0,077$), что свидетельствует о невысокой интенсивности этого межвозрастного сдвига.

В результате анализа ответов респонденты были разделены на три группы по уровню когнитивной репрезентации рассматриваемого термина: 1) осознанное оперирование термином (41,9% по общей выборке), что может указывать на достаточный уровень цифровой грамотности и регулярное использование гипертекстовых технологий в обучении; 2) знакомство с термином без его глубокого понимания (31,7%), предположительно связанное с поверхностным усвоением информации и недостаточным опытом критического анализа электронных текстов; 3) полное незнание термина (26,4%), что вызывает определенные вопросы, учитывая включение темы «Гипертекст» в школьную программу по информатике начиная с 5-го класса и ее предметное изучение в рамках основного общего образования (7–9-е классы²).

Для обеспечения валидности дальнейшего опроса и минимизации влияния выявленных различий в осведомленности был применен прием «информационного выравнивания». Перед ответом на вопросы о частоте и способах использования гипертекста школьникам предлагалось ознакомиться на экране с лаконичным определением понятия «гипертекст» и фрагментом интернет-статьи из «Мегаэнциклопедии Кирилла и Мефодия», содержащим две гиперссылки. Данная мера была призвана сформировать у респондентов единое операциональное поле и добиться более осознанных ответов на последующие вопросы анкеты. Распределение ответов подростков на вопрос о частоте их обращения к гипертекстовым ресурсам представлено на Рисунке 1.

² См.: Босова, Л.Л., Босова, А.Ю. (2025). Информатика. 7 класс: учебник (базовый уровень). Москва: Изд-во «Просвещение».

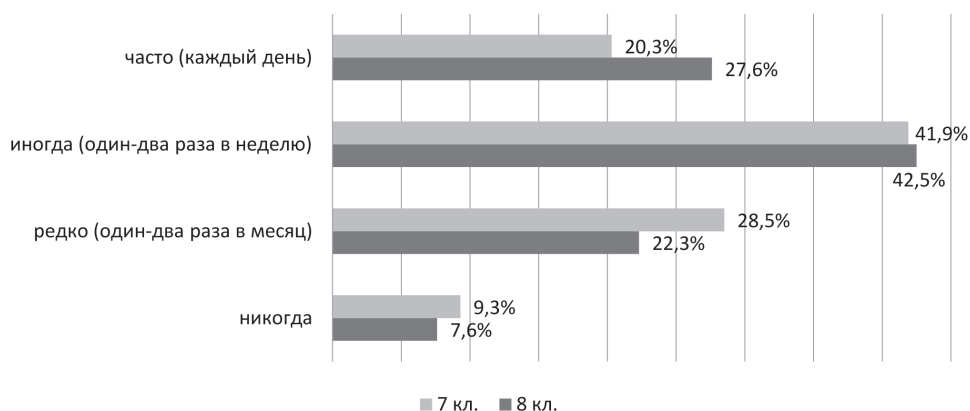


Рисунок 1
Частота взаимодействия школьников с гипертекстом, %

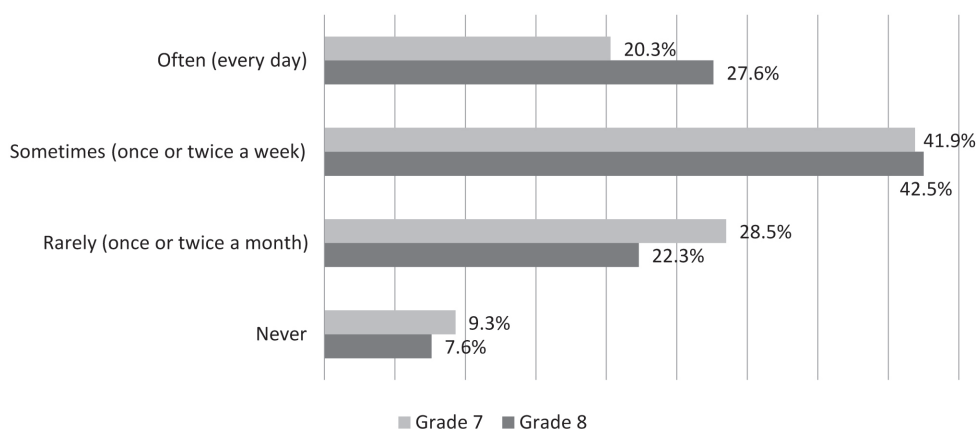


Figure 1
Frequency of schoolchildren's interaction with hypertext (%)

Анкетирование продемонстрировало существенный разброс в частоте использования подростками гипертекста. Несмотря на его широкое распространение среди данной возрастной группы (регулярное взаимодействие отмечается у 42,2% школьников), четверть опрошенных (25,5%) имеет ограниченный опыт работы с гипертекстом или не имеет его вовсе. Хотя шкала самооценки допускает субъективизм в интерпретации со стороны респондентов, большой размер выборки позволяет минимизировать случайные статистические погрешности и зафиксировать устойчивые общие тенденции. Различия между 7-м и 8-м классами оказались значимыми ($\chi^2 = 18,736$; $df = 3$; $p < 0,001$). Восьмиклассники, в целом, чаще взаимодействуют с гипертекстом, однако, как и в предыдущих случаях,

величина обнаруженного эффекта мала ($V = 0,101$), что указывает на постепенный и плавный характер межвозрастных изменений.

Рисунок 2 отображает распределение ответов подростков относительно наиболее частых ситуаций взаимодействия с гипертекстом (можно было выбрать не более трех опций из предложенного списка).

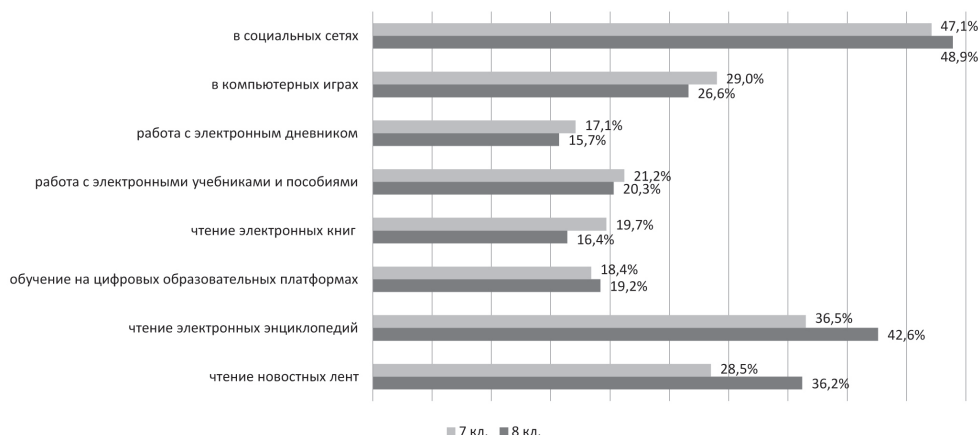


Рисунок 2

Ситуации использования гипертекста (выбор не более трех вариантов)

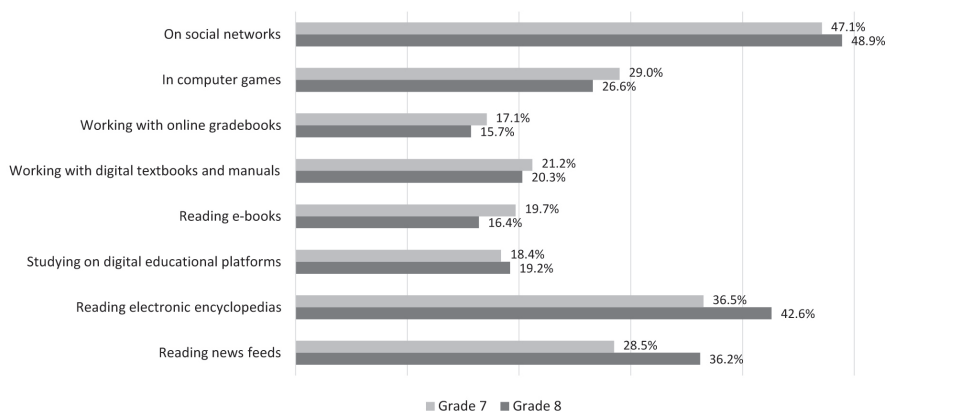


Figure 2

Situations in which hypertext is most frequently encountered (respondents could select up to three options)

При анализе предпочтений в отношении онлайн-ресурсов выявлено, что электронные учебники (20,8%) и цифровые образовательные платформы (18,8%) менее востребованы по сравнению с социальными сетями (48,0%) и компьютерными играми (27,8%). Данный дисбаланс может быть обусловлен не только преобладанием досуговой ориентации в структуре интернет-активности подростков,

но и совокупным влиянием факторов доступности контента, эргономичности интерфейсов и специфики учебной мотивации.

Основными преимуществами гипертекста респонденты назвали оперативность доступа к информации (36,5%) и удобство навигации (26,6%), что свидетельствует о выраженном прагматическом подходе к цифровой среде. Возможность получения дополнительных сведений через гиперссылки отметили лишь 13,1% опрошенных, а такие свойства, как интерактивность и мультимодальность, практически не рассматриваются школьниками в качестве значимых достоинств гипертекстовых ресурсов. Вероятно, данные характеристики в сознании современных подростков прочно связаны с форматами видеоконтента и компьютерных игр, в то время как гипертекст выступает для них прежде всего в роли утилитарного инструмента для быстрого поиска данных.

Анализ восприятия гиперссылок как центрального элемента нелинейного текста демонстрирует выраженную неоднородность пользовательских стратегий в подростковой среде. Большинство респондентов (63,3%) обращают внимание на гиперссылки, однако интенсивность этого внимания варьируется: 51,1% обращаются к ним «иногда», и лишь 12,2% делают это на постоянной основе. В то же время значительная часть выборки проявляет низкую чувствительность к структуре гипертекста: 27,6% подростков замечают ссылки «редко», а 9,1% полностью игнорируют их. Выявлены значимые различия между стратегиями работы с гипертекстом у школьников 7-х и 8-х классов ($p < 0,01$): восьмиклассники чаще фокусируют внимание на гиперссылках, что может указывать на становление более осознанного подхода к цифровому чтению по мере накопления образовательного опыта.

Примечательно, что при разнице в общей активности, анализ мотивов выбора гиперссылок не выявил статистически значимых различий между классами ($p > 0,05$). Хотя у пятой части опрошенных (20,0%) навигация носит стихийный, неосознанный характер, доминирующей тенденцией выступает переход к осознанным селективным стратегиям. Так, почти половина респондентов (47,8%) руководствуется критерием субъективной релевантности («открываю только интересные ссылки»), а каждый третий (32,2%) использует гиперссылки для оптимизации когнитивной нагрузки, пропуская избыточную или уже известную информацию. Таким образом, для большинства подростков гипертекст становится пространством самостоятельного конструирования маршрута чтения, основанного на принципах избирательности.

Обсуждение результатов

Анализ эмпирических данных выявил проблемные зоны в области цифровой грамотности школьников: избыточно высокий уровень экранного времени, низкая востребованность цифровых образовательных ресурсов, слабая теоретическая осведомленность о понятии «гипертекст». Подобная «стихийная грамотность» формируется преимущественно в досуговом сегменте и носит

фрагментарный характер, не получая достаточного системного подкрепления в рамках школьного обучения.

Полученные нами данные о времени, проводимом подростками в Сети, в целом согласуются с результатами других исследований. В частности, зафиксированный высокий процент пользователей интернета (99,1%) и значительное экранное время более чем у половины учащихся (57,3% проводят онлайн от 3 до 6 и более часов в день) сопоставимы с данными проекта компании «Ростелеком» «Виртуальный мир глазами детей...», согласно которым в 2024 г. 98% российских подростков в возрасте 12–17 лет регулярно выходили в интернет, проводя в онлайн-среде в среднем 6,5 часов в день³. Однако при такой высокой онлайн-вовлеченности чтение занимает лишь восьмую позицию в структуре досуговых предпочтений подростков, уступая компьютерным играм, прослушиванию музыки онлайн, общению в социальных сетях и другим активностям (Колосова, Чудинова, 2025).

Сравнение результатов двух наших онлайн-опросов (2020 и 2025 гг.) продемонстрировало устойчивый смешанный характер читательских практик подростков при сохраняющемся доминировании чтения с листа: так, 40,0% опрошенных в 2025 г. предпочитают традиционный бумажный формат, тогда как чтение с экрана выбирают лишь 26,8% респондентов. Сходная картина зафиксирована социологами Российской государственной детской библиотеки: «...с 2013 г. по 2021 г. количество подростков, которым нравится читать бумажные книги, немного возросло (с 48,4% до 52,5%). Примерно одинаковое количество школьников отметило, что им нравится читать электронные книги: 23% и 21%» (Колосова, Чудинова, 2025, с. 111). По данным опроса ВЦИОМ 2024 г., печатные издания не теряют своей популярности и у взрослого населения (58%)⁴. Тем не менее, полученные нами эмпирические данные указывают на умеренное снижение (на 8,5 процентных пункта) доли подростков 7–8 классов, отдающих предпочтение бумажным носителям в течение последних пяти лет (с 2020 г.). С учетом крайне малого размера эффекта по коэффициенту V Крамера ($V = 0,080$), данное снижение отражает плавную, эволюционную макротенденцию постепенной цифровизации детского чтения.

Взаимодополнение цифрового и аналогового форматов чтения является не только проявлением смешанной (конвергентной) реальности, что подробно изучено отечественными психологами (Солдатова, Войскунский, 2021; Солдатова, Рассказова, 2020), но и свидетельствует о парадигмальном сдвиге в способах восприятия и взаимодействия с цифровой информацией у современных подростков.

Несмотря на значительное время, проводимое школьниками в онлайн-среде, уровень осознания ими феномена гипертекста остается невысоким. Наблюдается

³ Проект «Дети в интернете». (2024). Ситуационно-информационный центр Минтранса России. URL: <https://sicmt.ru/press-center/deti-v-internete> (дата обращения: 15.01.2026).

⁴ Чтение в эпоху цифры. (2024). ВЦИОМ, 18 ноября 2024 г. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/chtenie-v-ehpokhu-cifry> (дата обращения: 15.01.2026).

явное противоречие между распространенностью гипертекста как влиятельной цифровой технологии и низкой осведомленностью подростков о его структурных принципах. Более половины учащихся 7–8-х классов (54,1%) не способны осознать гипертекст как специфический нелинейный текст, что подчеркивает необходимость пересмотра подходов к формированию цифровой грамотности в рамках образовательного процесса. Данное направление должно включать в себя не только деятельностные (практические), но и знаниевые (теоретические) компоненты, позволяющие учащимся осознавать структурные особенности цифровой среды (Бороненко и др., 2021).

Выявлена дифференциация в стратегиях работы с гипертекстом: 63,3% респондентов демонстрируют осознанное использование гиперссылок, в то время как 36,7% испытывают затруднения в их распознавании и применении. Можно предположить, что первая группа обладает развитыми навигационными стратегиями и когнитивной гибкостью, а у второй группы, вероятно, недостаточно сформированы навыки когнитивного переключения и интеграции информации, критически важные для успешного функционирования в нелинейной среде (Tabullo et al., 2025).

Доминирование селективного подхода, основанного на критериях субъективного интереса и новизны, носит амбивалентный характер. С одной стороны, такая стратегия отражает зрелую субъектную позицию, направленную на оптимизацию временных затрат и предотвращение когнитивной перегрузки. С другой стороны, избыточная опора на предиктивный интерес создает риск формирования «туннельного зрения»: сужение поля внимания может приводить к игнорированию ключевых семантических узлов (гиперссылок), обеспечивающих целостность и глубину понимания материала.

Выводы

Проведенная работа позволила выявить значимые особенности представлений подростков о чтении с экрана и о гипертексте, раскрывающие некоторые психологические аспекты взаимодействия современных школьников с цифровой средой.

Сравнение результатов двух волн исследования — 2020 и 2025 гг. — подтверждает сохранение смешанного характера читательских практик подростков, что отражает общую тенденцию сосуществования онлайн- и офлайн-реальностей. Хотя в сфере медиапотребления цифровое чтение все еще уступает традиционному (40,0% учащихся 7–8 классов отдадут предпочтение бумажным носителям, 26,8% — электронным, для остальных формат не имеет значения), наблюдается плавная динамика постепенного снижения доминирования бумажного формата.

Представления подростков о гипертексте носят противоречивый характер: подавляющее большинство учащихся оценивают свои навыки использования интернета как «довольно уверенные» или «очень уверенные» (86,1%) и проводят в

Сети значительное количество времени (57,3% респондентов находятся онлайн более трех часов ежедневно), что создает обширные возможности для взаимодействия с гипертекстами. В то же время осведомленность подростков о сущности и структуре гипертекста остается недостаточной. Результаты исследования показали, что только 41,9% опрошенных продемонстрировали осознанное оперирование понятием «гипертекст»; остальные либо с ним не знакомы, либо используют его без понимания, встречаясь с гипертекстовыми структурами преимущественно в социальных сетях и компьютерных играх, а не в образовательном сегменте. Сознательный выбор гиперссылок, основанный на субъективной интересности и новизне информации, отражает адаптивные стратегии когнитивной экономии, однако сопряжен с риском отвлечения внимания и снижения глубины понимания материала, что актуализирует необходимость развития навыков метакогнитивной регуляции при работе с гипертекстом.

В целом, результаты исследования позволяют сделать важные выводы о психологии цифрового чтения в подростковом возрасте. Цифровая среда с ее гипертекстовой структурой и обилием визуальных стимулов предъявляет качественно новые требования к когнитивным компетенциям читателя XXI века. Это, в свою очередь, сказывается на стратегиях работы с электронными текстами: подростки, выросшие в эпоху цифровых технологий, нередко сталкиваются с рисками снижения концентрации внимания и трудностями при отборе релевантной информации, что может быть обусловлено преобладанием поверхностных стратегий обработки материала.

В связи с этим особую актуальность приобретает задача целенаправленного формирования навыков цифрового чтения. Подобная работа должна выходить за рамки обучения техническим приемам навигации и фокусироваться прежде всего на развитии метакогнитивных способностей: критического анализа, самостоятельной оценки качества информации и внутренней мотивации к углубленному освоению гипертекстовых материалов. Именно эти компетенции составляют базу смыслового чтения в цифровой среде, обеспечивая переход от механического поиска данных к глубокому пониманию и присвоению знаний. Только такой комплексный подход позволит современным подросткам эффективно трансформировать стихийное взаимодействие с цифровой средой в осознанную и продуктивную интеллектуальную деятельность.

Ограничения и перспективы

Основное ограничение обусловлено спецификой метода сбора эмпирического материала: онлайн-анкетирование опирается на самоотчеты респондентов, что вносит определенную долю субъективности в оценку навыков и стратегий чтения. В перспективе планируется расширить методический инструментарий за счет изучения восприятия гипертекста в ходе индивидуальных экспериментов, что позволит исследовать объективно фиксируемые процессы навигации и понимания гипертекстовых документов.

Практическое применение

Результаты исследования могут быть использованы для разработки и совершенствования образовательных программ и методик, направленных на формирование эффективных навыков работы с цифровыми текстами, в частности, при создании интерактивных учебных материалов и цифровых платформ, структура которых учитывает когнитивные и возрастные особенности восприятия гипертекста подростками.

Список литературы

Астафьева, Г.А., Борзова, Т.В. (2022). Использование гипертекста для формирования понимания в обучении студентов вуза. *Ученые заметки ТОГУ*, 13(1), 83–89.

Борисенко, Н.А., Миронова, К.В., Шишкова, С.В., Граник, Г.Г. (2020). Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования. *Science for Education Today*, 10(5), 28–49. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2005.02>

Бороненко, Т.А., Кайсина, А.В., Пальчикова, И.Н. (2021). Основы цифровой грамотности и кибербезопасности: учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина.

Бочавер, А.А., Докука, С.В., Новикова, М.А., Сивак, Е.В., Смирнов, И.Б. (2019). Благополучие детей в цифровую эпоху. В кн.: 20-я Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества (9–12 апреля, 2019 г.). Москва: Изд-во НИУ ВШЭ.

Вербицкая, Л.А., Зинченко, Ю.П., Малых, С.Б., Тихомирова, Т.Н. (2017). Когнитивные основы успешности обучения русскому языку: кросскультурное исследование. *Вопросы психологии*, (1), 26–40.

Войсунский, А.Е. (2017). Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур. *Современная зарубежная психология*, 6(4), 7–20. <https://doi.org/10.17759/jmfr.2017060401>

Волкова, Е.Н. (2025). Феномены социализации современных подростков: Pro et contra. *Социальная психология и общество*, 16(2), 23–42. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160203>

Зиновьева, Н.Б. (2021). О гипертекстовом способе представления информации. В кн.: Инновационные процессы в информационно-коммуникационной сфере. Сб. тр. 4-й Всероссийской научно-практической конференции (19 марта, 2021 г.). Под ред. Е.В. Рюминой, А.Н. Дулатовой (С. 24–29). Краснодар: Изд-во КГИК.

Колосова, Е.А., Чудинова, В.П. (2025). Чтение детей и подростков в цифровой среде. В кн.: Цифровой и аналоговый текст в пространстве современного образования: конфликт или паритет? Сб. научн. ст. Под ред. В.И. Панова (С. 109–113). Москва: Изд-во ФНЦ ПМИ.

Лебедева, М.Ю., Вергелес, К.П., Купрещенко, О.Ф., Жильцова, Л.Ю., Веселовская, Т.С. (2020). Факторы выбора цифрового формата для чтения и самооценка читательского

поведения в цифровой среде (по данным опроса российских школьников). *Science for Education Today*, 10(6), 252–272. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2006.14>

Миронова, К.В., Борисенко, Н.А., Шишкова, С.В. (2024). Понимание подростками электронного учебного гипертекста (в сравнении с печатным гипертекстом). *Психолого-педагогические исследования*, 16(4), 109–123. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160408>

Николаева, Н.Н., Лежнева, Е.Б. (2024). Разница между цифровым и традиционным чтением с точки зрения студентов технического университета. *ЦИТИСЭ*, (1), 404–424. <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2024.1.35>

Резник, О.В., Попович, Н.Г. (2022). Влияние теории гипертекста на чтение, организацию и поиск информации. *МедиаВектор*, (5), 122–125.

Рубцова, О.В. (2019). Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая). *Культурно-историческая психология*, 15(4), 100–108. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150410>

Семенов, А.Л., Зискин, К.Е. (2021). Концепция расширенной личности как ориентир цифрового пути образования. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, (4), 530–535. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-66>

Солдатова, Г.У., Войсунский, А.Е. (2021). Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>

Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. (2020). Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности. *Культурно-историческая психология*, 16(4), 87–97. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160409>

Фаликман, М.В. (2020). Цифровое опосредствование: новые рубежи культурно-исторического подхода. *Вопросы психологии*, (2), 3–14.

Фират, М. (2025). Эффект длительного времени, проведенного за экраном смартфона, на непрерывное распределенное внимание. *Психологическая наука и образование*, 30(3), 72–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300306>

Шукина, М.А., Мартела, А.И. (2022). Социально-психологические особенности пользователей подросткового и юношеского возраста с проблемным использованием интернета. *Вестник Вятского государственного университета*, (4), 149–158. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.22.064>

Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., Segers, E. (2025). Evidence-based contributions using PIRLS and digital texts. Vol. 2. Teaching reading comprehension in a digital world. Cham: Springer Publ.

Burén, J., Nutley, S.B., Thorell, L.B. (2023). Screen time and addictive use of gaming and social media in relation to health outcomes. *Frontiers in Psychology*, (14), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1258784>

DeStefano, D., LeFevre, J.-A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616–1641. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.08.012>

Fulantelli, G. (2023). Hypertext in education: A 40-year history. In the EDULEARN23 Proceedings. In: L. Gómez-Chova, C. González Martínez, J. Lees, (eds.). 15th International

Conference on Education and New Learning Technologies (July 3–5, 2023) (pp. 7182–7190). Valencia: IATED Academy Publ. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.1883>

Hahnel, C., Goldhammer, F., Naumann, J., Kröhne, U. (2016). Effects of linear reading, basic computer skills, evaluating online information, and navigation on reading digital text. *Computers in Human Behavior*, (55), 486–500. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.042>

Hatlevik, O.E., Throndsen, I., Loi, M., Guðmundsdóttir, G. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers and Education*, (118), 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011>

Liu, I.-F., Ko, H.-W. (2019). Roles of paper-based reading ability and ICT-related skills in online reading performance. *Reading and Writing*, 32(4), 1037–1059. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9892-z>

Salmerón, L., Strømsø, H.I., Kammerer, Y., Stadtler, M., van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. In: M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, P. van den Broek, (eds.). *Learning to Read in a Digital World* (pp. 91–120). Amsterdam: John Benjamins Publ.

Tabullo, Á.J., Saux, G.I., Pearson, M.R. (2025). The role of executive functions in adolescents' hypertext comprehension. *Journal of Research in Reading*, 48(1), 3–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12473>

Taky-eddine, O., Madaoui, R. (2024). Cognitive overload in the hypertext reading environment. *International Journal of English Language Studies*, 6(2), 94–100. <https://doi.org/10.32996/ijels.2024.6.2.13>

References

Astafyeva, G.A., Borzova, T.V. (2022). The use of hypertext to form an understanding in teaching university students. *Uchenyye zametki TOGU = Scientists Notes PNU*, 13(1), 83–89. (In Russ.)

Bochaver, A.A., Dokuka, S.V., Novikova, M.A., Sivak, E.V., Smirnov, I.B. (2019). Children's well-being in the digital era. 20th April International Academic Conference on Economic and Social Development (April 9–12, 2019). Moscow: HSE University Publ. (In Russ.)

Borisenko, N.A., Mironova, K.V., Shishkova, S.V., Granik, G.G. (2020). Characteristics of modern adolescents' digital reading: Results of theoretical and empirical research. *Science for Education Today*, 10(5), 28–49. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2005.02>

Boronenko, T.A., Kaysina, A.V., Palchikova, I.N. (2021). Fundamentals of digital literacy and cybersecurity: A textbook. Saint Petersburg: Leningrad State University Publ. (In Russ.)

Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., Segers, E. (2025). Evidence-based contributions using PIRLS and digital texts. Vol. 2. Teaching reading comprehension in a digital world. Cham: Springer Publ.

Burén, J., Nutley, S.B., Thorell, L.B. (2023). Screen time and addictive use of gaming and social media in relation to health outcomes. *Frontiers in Psychology*, (14), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1258784>

DeStefano, D., LeFevre, J.-A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616–1641. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.08.012>

Falikman, M.V. (2020). Digital mediation: New frontiers of the cultural-historical approach. *Voprosy Psichologii*, (2), 3–14. (In Russ.)

Firat, M. (2025). The effect of extended smartphone screen time on continuous partial attention. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 30(3), 72–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300306>

Fulantelli, G. (2023). Hypertext in education: A 40-year history. In the EDULEARN23 Proceedings. In: L. Gómez-Chova, C. González Martínez, J. Lees, (eds.). 15th International Conference on Education and New Learning Technologies (July 3–5, 2023) (pp. 7182–7190). Valencia: IATED Academy Publ. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.1883>

Hahnel, C., Goldhammer, F., Naumann, J., Kröhne, U. (2016). Effects of linear reading, basic computer skills, evaluating online information, and navigation on reading digital text. *Computers in Human Behavior*, (55), 486–500. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.042>

Hatlevik, O.E., Throndsen, I., Loi, M., Guðmundsdóttir, G. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers and Education*, (118), 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011>

Kolosova, E.A., Chudinova, V.P. (2025). Reading of children and adolescents in the digital environment. In the Digital and Analog Text in the Space of Modern Education: Conflict or Parity? In: V.I. Panov, (ed.). Collection of Scientific Articles (pp. 109–113). Moscow: Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research Publ. (In Russ.)

Lebedeva, M.Y., Vergeles, K.P., Kupreshchenko, O.F., Zhiltsova, L.Y., Veselovskaya, T.S. (2020). The Russian schoolchildren's digital reading: Factors affecting medium preferences and self-evaluation of digital reading practice. *Science for Education Today*, 10(6), 252–272. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2006.14>

Liu, I.-F., Ko, H.-W. (2019). Roles of paper-based reading ability and ICT-related skills in online reading performance. *Reading and Writing*, 32(4), 1037–1059. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9892-z>

Mironova, K.V., Borisenko, N.A., Shishkova, S.V. (2024). Adolescents' understanding of electronic educational hypertext (in comparison with printed hypertext). *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 16(4), 109–123. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160408>

Nikolaeva, N.N., Lezhneva, E.B. (2024). Difference between digital and traditional reading: Technical university students' perspective. *CITISE*, (1), 404–424. (In Russ.). <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2024.1.35>

Reznik, O.V., Popovich, N.G. (2022). The impact of hypertext theory on reading, organization, and information retrieval. *MediaVector*, (5), 122–125. (In Russ.)

Rubtsova, O.V. (2019). Digital media as a new means of mediation (part two). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 15(4), 100–108. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2019150410>

Salmerón, L., Strømsø, H.I., Kammerer, Y., Stadtler, M., van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. In: M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, P. van den Broek, (eds.). Learning to Read in a Digital World (pp. 91–120). Amsterdam: John Benjamins Publ.

Semenov, A.L., Ziskin, K.E. (2021). The concept of an expanded personality as a reference point of the digital path of education. *Gertsenovskiy chteniya: psikhologicheskiye issledovaniya*

v obrazovanii = *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, (4), 530–535. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-66>

Shchukina, M.A., Martela, A.I. (2022). Socio-psychological characteristics of adolescent and adolescent users with problematic Internet use. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Herald of Vyatka State University*, (4), 149–158. (In Russ.). <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.22.064>

Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. (2020). Digital transition outcomes: From online reality to mixed reality. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 16(4), 87–97. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160409>

Soldatova, G.U., Voiskunsky, A.E. (2021). Social-cognitive concept of digital socialization: A new ecosystem and social evolution of the psyche. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki* = *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(3), 431–450. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>

Tabullo, Á.J., Saux, G.I., Pearson, M.R. (2025). The role of executive functions in adolescents' hypertext comprehension. *Journal of Research in Reading*, 48(1), 3–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12473>

Taky-eddine, O., Madaoui, R. (2024). Cognitive overload in the hypertext reading environment. *International Journal of English Language Studies*, 6(2), 94–100. <https://doi.org/10.32996/ijels.2024.6.2.13>

Verbitskaya, L.A., Zinchenko, Yu.P., Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N. (2015). Cognitive foundations of successful Russian language learning: a cross-cultural study. *Voprosy Psichologii*, (1), 26–40. (In Russ.)

Voiskounsky, A.E. (2017). The Internet as a space of knowledge: psychological aspects of hypertext structures. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = *Journal of Modern Foreign Psychology*, 6(4), 7–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060401>

Volkova, E.N. (2025). Socialization' phenomenas of modern adolescents: Pro et contra. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* = *Social Psychology and Society*, 16(2), 23–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2025160203>

Zinovieva, N.B. (2021). On the hypertext method of presenting information. In the Innovative Processes in the Information and Communication Sphere. In: E.V. Ryumshina, A.N. Dulatova, (eds.). 4th All-Russian Scientific and Practical Conference (March 19, 2021) (pp. 24–29). Krasnodar: Krasnodar State Institute of Culture Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ксения Вадимовна Миронова, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории эконпсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; главный научный сотрудник Отдела социологии, психологии и педагогики детского чтения Российской государственной детской библиотеки, Москва, Российская Федерация, kseniamir@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>

Наталья Анатольевна Борисенко, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, borisenko_natalya@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4407-7937>

Светлана Викторовна Шишкова, старший научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, sshishkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9145-4021>

ABOUT THE AUTHORS

Ksenia V. Mironova, Cand. Sci. (Psychol.), Researcher at the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research; Chief Researcher of the Department of Sociology, Psychology and Pedagogy of Children's Reading, Russian State Children's Library, Moscow, Russian Federation, kseniamir@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>

Natalia A. Borisenko, Cand. Sci. (Philol.), Leading Researcher at the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, borisenko_natalya@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4407-7937>

Svetlana V. Shishkova, Senior Researcher at the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, sshishkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9145-4021>

Поступила 24.05.2026. Получена после доработки 27.06.2026. Принята в печать 14.08.2026.
Received 24.05.2026. Revised 27.06.2026. Accepted 14.08.2026.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-26-26>

УДК/UDC 159.922

Два контекста развития: возможное и ставшее

Н.Е. Веракса 

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва,
Российская Федерация

 neveraksa@gmail.com

Резюме

Актуальность. Проблематика развития, восходящая к философии античности (Платон, Аристотель) и получившая продолжение в работах средневековых авторов (А. Августин) и немецкой классической философии (прежде всего — Г.В.Ф. Гегеля), на протяжении долгого времени разворачивалась через призму вопросов о соотношении части и целого, материи и формы, а также идеи причинности и иерархии форм. Анализ работ отечественных авторов, таких как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, продолживших исследования в этой области, показал, что развитие ими понимается как процесс становления, обусловленный освоением достижений культуры.

Цель. Анализ возникновения понятия «развитие» и связанных с этим ограничений в его современной интерпретации применительно к сложившейся в настоящее время образовательной практике.

Результаты. Показано, что ключевым недостатком понимания развития как процесса становления в детском возрасте является его репродуктивный и предопределенный характер. Освоение с помощью взрослого идеальных образцов задает не только направление, но и предел развития. Следствием такой позиции является сосредоточение образовательных усилий на освоении культурного плана и отсутствие направленного взаимодействия с натуральным планом. В статье с опорой на идеи Аристотеля приводится теоретическое обоснование понимания развития как реализации собственных возможностей ребенка, т.е. саморазвития.

Выводы. Сформулированные в статье теоретические основания для перехода от изучения развития как взаимодействия натуральной и культурной форм психики к его пониманию как сложной системы процессов становления и саморазвития открывают новые возможности для организации образовательных практик в детском возрасте. Эти практики должны быть направлены на поддержку не только детского творчества, но и форм взаимодействия, которые позволяют исследовать существующие возможности и искать новые.

Ключевые слова: развитие, саморазвитие, возможности, диалектический метод, культурное, натуральное, дошкольный возраст, развитие детей



Для цитирования: Веракса Н.Е. (2026). Два контекста развития: возможное и ставшее. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 19(3), 117–131. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-26>

Two Developmental Contexts: Potential and Realized

Nikolai E. Veraksa 

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

 neveraksa@gmail.com

Abstract

Background. The problem of development, dating back to ancient philosophy (Plato, Aristotle) and continued in the works of medieval authors (Acts Augustine) and German classical philosophy (primarily G.W.F. Hegel), has long been explored through the prism of questions about the relationship between part and whole, matter and form, as well as the idea of causality and the hierarchy of forms. An analysis of the works of Russian authors such as L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, and D.B. Elkonin, who continued research in this area, revealed that they understood development as a process of formation, conditioned by the assimilation of cultural achievements.

Objective. An analysis of the emergence of the concept of “development” and the associated limitations in its modern interpretation in relation to the currently established educational practice.

Results. It has been shown that the key flaw in understanding development as a process of formation in childhood is its reproductive and predetermined nature. The acquisition of ideal models through adult guidance sets not only the direction but also the limits of development. The consequence of this position is a focus on educational efforts on mastering the cultural plane and a lack of targeted interaction with the natural plane. Drawing on Aristotle’s ideas, this article provides a theoretical justification for understanding development as the realization of a child’s own potential, i.e., self-development.

Conclusions. The provided theoretical foundations for a shift from the study of development as an interaction of natural and cultural forms of the psyche to its understanding as a complex system of processes of formation and self-development open up new possibilities for the organization of educational practices in childhood. These practices should be aimed at supporting not only children’s creativity, but also forms of interaction that allow them to explore existing possibilities and search for new ones.

Keywords: development, self-development, potentialities, dialectical method, cultural, natural, preschool age, child development

For citation: Veraksa, N.E. (2026). Two developmental contexts: potential and realized. *Theoretical and Experimental Psychology*, 19(3), 117–131. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-26>

Введение: отношение «часть — целое»

Тема развития является весьма актуальной, о чем свидетельствует устойчивый рост обращений современных авторов к работам Ж. Пиаже и Л.С. Выготского (Zinchenko, Pervichko, 2013; Веракса, 2024; Рубцов, 2024), однако, обращает на себя внимание и тот факт, что в исследованиях процессов когнитивного и личностного развития ребенка используется понятие «развитие», но при этом не рефлексированы границы его применения.

Проблематика развития впервые становится предметом анализа в античной философии, где одним из центральных вопросов выступает отношение «часть — целое». Так, выдающийся знаток античности А.Ф. Лосев отмечал: «Платон прекрасно понимал диалектику целого и частей» (Лосев, 1979, с. 11). По А.Ф. Лосеву, выделив категорию целого, Платон был настолько поражен, что придал ей универсальное значение и назвал ее идеей (или формой). Любая вещь, скажем, такая, как дом, строится из какого-то материала, например, из кирпичей, скрепляющего раствора и досок. Но кирпичи, раствор и доски сами по себе еще не являются домом. Дом отличается от груды материала тем, что в нем присутствует идея или форма, в которой этот материал организован. Характерно, что материал может существовать отдельно от идеи. Но из этого следует, что именно идея делает материал домом. Более того, если форма не содержится в материале, то она должна представлять собой явление другой природы, чем материал. Действительно, дом можно разрушить. Но можно ли уничтожить идею дома? По Платону — нельзя, — идеи существуют вечно. Каждая вещь должна иметь свою идею. Тогда, если идея вечна, то источником уничтожения вещи может быть только материал, из которого эта вещь сделана (т.е. ее «материальное» начало). Главный вывод Платона состоит в том, что идея вещи есть основа ее существования или «бытие». Материал (материя) является источником уничтожения вещи, т.е. представляет ее «небытие» или «ничто». В этом случае идея выступает как то, что накладывается на материал и является носителем целого.

А.Ф. Лосев подчеркивал: «И получалось, что свои идеи, столь неопровержимо, очевидно и диалектично продуманные, Платон стал помещать в небесных сферах и почти считать какими-то божественными сущностями. Мало того, возвеличивая свои идеи до такой степени, Платон часто начинал уже и забывать те самые вещи, для познания которых он придумал термин “идея”» (Лосев, 1979, с. 12).

Вещь и идея

Следует заметить, что вещь по Платону является видимой, также видим и материал, чего нельзя сказать про идею. Поскольку идея невидима, то видимость вещи достигается за счет материала, в котором воплощена идея. Не случайно Платон говорил, что «вещи можно видеть, но не мыслить, идеи же, напротив, можно мыслить, но не видеть» (Платон, 1994, с. 289). Таким образом, любая вещь по Платону имеет две стороны: видимую (содержание) и скрытую (идею или форму). Разум должен проникнуть за видимость вещи, понять идею вещи. Идея в этом

случае является носителем ее существования или блага. Только передав сущность предмета как блага, рассуждение приобретает законченный вид. Платон подчеркивал: «Кто не в силах с помощью доказательства определить идею блага, выделив ее из всего остального; кто не идет, словно на поле битвы, сквозь все препятствия, стремясь к опровержению, основанному не на мнении, а на понимании сущности; кто не продвигается через все это вперед с непоколебимой уверенностью, про того, раз он таков, ты скажешь, что ему неизвестно ни самое благо, ни какое бы то ни было благо вообще...» (Платон, 1994, с. 318). Таким образом, согласно Платону, идея блага в той или иной мере представлена во всех вещах. В этом случае каждая вещь имеет свою идею, выступающую как целое благодаря ее отнесенности к этой конкретной вещи и идее блага.

Отношение «часть — целое» составляет основу понимания сущности предмета, то есть, его идеи как целого. Понимание строится на двух стратегиях. Первая стратегия представляет собой восхождение к идее, или особую «способность охватывать все общим взглядом, возводить к единой идее то, что повсюду разрозненно, чтобы, давая определение каждому, сделать ясным предмет поучения» (Платон, 1993, с. 176). Вторая стратегия характеризует движение мысли от всеобщего к единичному: «... это, наоборот, способность разделять все на виды, на естественные составные части, стараясь при этом не раздробить ни одной из них...» (Платон, 1993, с. 176).

Платон утверждал, что одно и то же целое может по-разному проявляться в своих частях, т.е. в единичных предметах. Всеобщее проявляется в его разновидностях, оно познается созерцанием. Главное в познании — увидеть всеобщее (идею). Существует высшая идея, а любая вещь есть та или иная степень высвечивания этой высшей идеи: «Кто, наставляемый на пути любви, будет в правильном порядке созерцать прекрасное, тот, достигнув конца этого пути, вдруг увидит нечто удивительно прекрасное по природе... Вот каким путем нужно идти в любви — самому или под чьим-либо руководством: начав с отдельных проявлений прекрасного, надо все время, словно бы по ступенькам, подниматься ради самого прекрасного вверх ...» (Платон, 1993, с. 121). В этом отрывке отчетливо видно, что Платон пришел к картине мира, которая включала иерархию воплощений высшей идеи.

По этому поводу В.Ф. Асмус писал: «Рассмотрение текстов Платона показывает, что область “идей” представлялась Платону не совсем однородной; в ней намечалась некоторая “иерархия” идей, которая, однако, нигде не сложилась в четко очерченную и разработанную систему взглядов» (Асмус, 1965, с. 140). Тем не менее, положения Платона, имеющие отношение к иерархии идей, мы рассматриваем как результат выполненного им анализа отношения «часть — целое».

Вещь и возможность

Мысль об иерархии приобрела новый контекст у ученика Платона — Аристотеля, разработавшего учение о четырех причинах. В.Ф. Асмус дал такое их описание: «Если иметь в виду понятие об этих причинах, то можно сказать, что

ими были: 1) “материя” — то, в чем реализуется понятие; 2) “форма” — понятие (или понятия), которое принимает в себя “материя”, когда происходит переход от возможности к действительности; 3) причина движения и 4) цель, ради которой происходит известное действие» (Асмус, 1965, с. 210). Аристотель стал обсуждать процесс возникновения вещей. Он утверждал, что бытие вещи предполагает наличие возможности быть: «Возникает то, чего нет, но не возникает то, бытие чего невозможно» (Аристотель, 1976, с. 118). Каждая вещь, и по Платону, и по Аристотелю, имеет материю и форму. Аристотель писал: «Во всем возникающем есть материя, так что одно в нем есть материя, а другое — форма» (Аристотель, 1976, с. 201).

Интерес представляет то, в каком качестве представлена материя. Если у Платона материя выступает как «меон», т.е. источник небытия, уничтожения вещи, то у Аристотеля она становится возможностью в том смысле, что из материала возможно изготовление различных вещей. Любая вещь есть уже реализованная возможность или действительность. «А все, что возникает — естественным ли путем, или через искусство, — имеет материю, ибо каждое возникновение может и быть, и не быть, а эта возможность и есть у каждой вещи материя» (Аристотель, 1976, с. 198).

Таким образом, появилось два понимания возникновения вещи. По Платону, чтобы вещь возникла, нужна идея, которая организует части, т.е. материал, в вещь. В связи со сказанным процесс появления вещи у Платона предстает как наложение формы на материю. Главной в этом процессе является форма, которая накладывается на материал извне.

Аристотель для того, чтобы возникла вещь, т.е. чтобы возможность была реализована и стала действительностью, допускал существование процесса, обеспечивающего переход возможного в действительное. Для этого необходимо, «чтобы порождающее создавало и было причиной осуществления формы в материи» (Аристотель, 1976, с. 202). Подобный переход осуществляется благодаря тому, что помимо возможности действуют еще три причины: формальная, двигательная и целевая. Главной оказывается возможность. Поскольку возможность связана с материалом, точнее сказать, присуща ему, то она является внутренней характеристикой процесса перехода возможного в действительное. Все остальные обстоятельства перехода определяются в соответствии с возможностью. В этом случае процесс приобретает характер движения. Аристотель подчеркивал: «Движение есть осуществление того, что есть в возможности» (Аристотель, 1976, с. 289). Далее он добавлял, что всякое движение есть изменение (там же, с. 295). Таким образом, имеются основания для утверждения, что Аристотель очень близко подошел к идее развития, фундаментальной характеристикой которой является изменение. Однако, хотя вещь и предполагала реализацию возможностей, но продолжала рассматриваться в контексте, ограниченном формальной и материальной причинами. Из этого следовало, что процесс появления вещи мог иметь два объяснения: как наложение формы на материал или как процесс возникновения путем перехода возможности в действительность (Аристотель, 1976, с. 227). Оба варианта не исключали влияния двигательной и целевой причин.

Иерархия форм

Наиболее ярко возникновение иерархической системы форм было описано А. Августином на примере зрения человека. Г.Г. Майоров пояснял: «Любой познавательный акт, по мнению Августина, представляет собой единство трех неотчуждаемых компонентов: познавательной способности, объекта познания и воли, направляющей эту способность на объект и объективирующей знание. Познавательная способность — это материальная причина (материя познания как аристотелевская чистая возможность); познаваемый предмет — формальная причина (форма как то, что делает знание определенным знанием о чем-то конкретном), воля — действующая причина, соединяющая материю с формой и тем самым переводящая возможность познания в действительность» (Майоров, 1979, с. 256). Из цитируемого фрагмента следует, что процесс зрения, согласно А. Августину, включает три составляющих: предмет, который видит человек; волю, которая управляет зрением, направляя его на этот предмет; зрительную способность.

Сам процесс зрения осуществляется в следующей последовательности. Прежде всего имеется предмет, который существует независимо от человека и представляет собой реальную форму. Процесс видения предмета начинается в тот момент, когда воля направляет на предмет зрительную способность. В этот момент из глаз на предмет начинает действовать «зрительный телесный луч-взор». Этот луч, подобно слепому с палкой, ощупывает предмет, и в процессе такого ощупывания воспроизводится форма предмета, которая передается (отражается) телесным лучом в зрительный центр и представляет собой уже физиологический образ предмета. Физиологический образ является телесным. На его основании создается психический образ, который существует в душе видящего и состоит из субстанции души. Психический образ — это уже бестелесная форма объекта в душе видящего. Физиологический (телесный) образ существует пока глаз обзореваает объект. А. Августин говорил о различных формах объекта: реальный объект есть первая форма, его телесный образ — вторая форма объекта; соответствующий ему психический образ — третья форма объекта; четвертая форма объекта есть образ представления, который может вызываться и после удаления объекта и представлять перед духовным взором. Каждая из четырех форм объекта различается от остальных форм материалом, из которого она построена. Формы образуют ряд от низшей к высшей, составляя иерархию. А. Августин писал: «Ряд, который мы начинаем формой тела и завершаем формой, возникающей в представлении воображающего, обнаруживает четыре как бы последовательно рождаемые одна от другой формы: вторая — от первой, третья — от второй, четвертая — от третьей, ибо от формы видимого тела рождается форма в чувстве видящего, от нее — форма, запечатлевающаяся в памяти, а от нее — форма, возникающая в душе воображающего. Таким образом, воля как бы трижды соединяет порождающее с порождаемым: в первый раз — форму вещи с формой, которую она порождает в телесном чувстве; во второй — эту другую форму с той, которая возникает от нее в памяти; в третьей — эту последнюю

с той, которая рождается от нее в созерцании воображающего» (Майоров, 1979, с. 258).

Итак, предварительно можно сказать, что анализ отношения «часть — целое» привел античных авторов к различению двух процессов: установлению иерархии форм и возникновению вещей. Выстраивание иерархии заключалось в наложении на разный материал соответствующих форм, что, на наш взгляд, представляет собой процесс становления. Особенностью процесса становления является его предопределенность и репродуктивность, которая задается внешней формой. Возникновение вещи понималось как переход возможности в бытие, в этом случае он представлял собой появление нового. Подобный переход понимался и как результат наложения внешней формы на материал, и как реализация возможностей, содержащихся в материале. Соответственно, и понимание становления также было двойственным, что отражено в следующем высказывании: «Становление — движение к бытию, причастность к бытию, поступательный шаг к тому, чтобы быть» (Платон, 1994, с. 615). Двойственность данного определения заключается в том, что понятие «становление» одновременно интерпретируется и как переход к бытию, и как наложение формы на материал.

В современной отечественной психологии отношение «часть — целое» рассматривается в работе С.Н. Костроминой и Н.В. Гришиной (2024) в качестве фундаментальной характеристики личности — ее целостности.

Возможности и развитие

Сам факт обращения античных авторов к понятию «возможность» следует признать существенным достижением для понимания развития. В Новое время о возможностях как особом пространстве писал Г.В.Ф. Лейбниц: «Протяженность — это порядок возможных сосуществований, подобно тому, как время — порядок возможностей не определенных, но тем не менее взаимозависимых. Таким образом, первое относится к вещам одновременным или существующим вместе, а второе — к таким, которые несовместимы друг с другом, но которые все же мы воспринимаем как существующие, и вследствие этого они являются последовательными. Но пространство и время, взятые вместе, создают порядок возможностей всего универсума, так что эти упорядоченности (т. е. пространство и время) предусматривают не только то, что существует в наличности, но и то, что могло бы быть на его месте» (Лейбниц, 1982, с. 341).

Особенность данного взгляда состоит в том, что возможности не являются связанными с конкретными объектами, т.е. они оказываются бессодержательными. Это открывает путь к упорядочиванию в иерархические структуры любых объектов — как в пространстве, так и во времени. Вместе с тем, подобная бессодержательная структура возможностей возвращает нас к аргументу Г.В.Ф. Гегеля, что «так называемая вторая составная часть всякого познания, материя, должна быть дана откуда-то извне, что, следовательно, логика, от которой эта материя совершенно независима, может только указать формальные условия истинного

познания, но не может содержать самую истину, не может даже быть путем к реальной истине, так как именно суть истины, содержание, находится вне ее» (Гегель, 1970, с. 96). Тем самым следует подчеркнуть, что, обсуждая возможности, имеет смысл рассматривать их как возможности относительно конкретных, т.е. содержательно определенных объектов. В этом случае Гегель обращается к понятию становления, что следует из следующего его рассуждения: «При рассмотрении противоположности между формой и содержанием существенно важно не упускать из виду, что содержание не бесформенно, а форма в одно и то же время и содержится в самом содержании, и представляет собой нечто внешнее ему» (Гегель, 1974, с. 298). Указание на «нечто внешнее» как раз и говорит о наложении внешней формы на материал, т.е. свидетельствует о становлении. Таким образом, оказывается, что возможности по Гегелю представляют процесс становления, т.е. предопределенное развитие. Не случайно Гегель практически повторяет Платона: «Можно начать с бытия и от него переходить к абстракциям мышления или, наоборот, можно переходить от абстракции к бытию» (Гегель, 1974, с. 169).

Заметим, что существенный момент, характеризующий развитие какого-либо объекта, связан не только с изменениями, происходящими во времени, но и с сохранением его ранее приобретенных существенных свойств. Кроме того, важно учитывать как сами изменения, так и возможности изменений. Дело в том, что акт развития какого-либо содержания, согласно Аристотелю, осуществляется именно в пространстве возможностей и представляет собой реализацию тех возможностей, которые имеются у объекта на данный момент. Учет возможностей позволяет более тонко различить процессы развития. Если рассматривать возможности бытия, то выделяются два рода возможностей: собственные возможности и возможности привнесенные. В частности, реализация собственных возможностей характеризует процесс саморазвития. Привнесенные возможности, т.е. возможности внешние, определяют внешне обусловленное развитие.

Культура и ставшее

В отечественной психологии понимание детского развития определялось через роль взрослых. Л.С. Выготский писал: «Самые элементарные и основные жизненные потребности младенца могут быть удовлетворены не иначе как с помощью взрослых, ухаживающих за ним. Питание и перемещение младенца, даже переворачивание его с боку на бок осуществляется не иначе, как в сотрудничестве со взрослыми» (Выготский, 1984, с. 281).

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «главное для развития — это включение ребенка в общение со взрослым, овладение тем миром материальных и духовных явлений, которые созданы в ходе исторического развития человеческого общества» (Леонтьев, 2009, с. 374).

Д.Б. Эльконин отмечал, что «с самого своего рождения ребенок растет и развивается в особом мире, в мире, созданном человеческой деятельностью. Это мир предметов, созданных людьми, в которых воплощены человеческие способности;

мир предметов, служащих удовлетворению специфически человеческих потребностей. В человеческих предметах, языке, науке, культуре закреплён опыт всего предшествующего развития человечества. В этом мире содержатся в готовом виде все формы поведения, способности, качества личности, которые должны возникнуть у ребенка в ходе его развития. Как справедливо отмечал Л.С. Выготский, специфическая особенность отношений между средой и развитием ребенка заключается в том, что то, что должно возникнуть по ходу развития и получиться в конце развития, уже дано в среде с самого начала. Для развития личности ребенка и ее специфически человеческих свойств среда выступает не как обстановка, не как условие развития, а как источник развития» (Эльконин, 1960, с. 15).

Понятно, что источник развития находится вне ребенка. В цитируемом отрывке обращает на себя внимание утверждение, что в человеческой культуре уже содержатся в готовом виде все те формы поведения, способности и качества личности, которые должны возникнуть у ребенка в процессе его развития. В таком случае детское развитие оказывается не только внешне обусловленным, но и предопределённым, и репродуктивным.

О предопределённости развития ребенка писал и Л.С. Выготский: «В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала» (Выготский, 1996, с. 87).

Эту же особенность детского развития выделял и А.Н. Леонтьев: «Человек не рождается наделённым историческими достижениями человечества. Достижения предыдущих поколений воплощены не в нем, не в его природных задатках, а в окружающем его мире продуктов общественно-исторической практики — в языке, в науке, в нравственных нормах, в творениях искусства. Только присваивая эти достижения, человек приобретает подлинно человеческие свойства и способности» (Леонтьев, 2009, с. 376).

Предопределённость развития конгруэнтна античному пониманию становления, представляющему наложение высшей формы на материал. У Л.С. Выготского этот процесс применительно к развитию речи представлен следующим образом: «Ребенок владеет в начале развития только первичной формой, т.е., скажем, в области речи он произносит только отдельные слова. Но эти отдельные слова составляют часть диалога ребенка с матерью, которая уже владеет идеальной формой, такой, какая должна появиться у ребенка в конце его развития. Может ли ребенок в год или полтора года жизни овладеть этой идеальной формой, т.е. просто ее усвоить, просто подражать ей? Не может. Может ли ребенок этого возраста, тем не менее, двигаясь от первого шага до последнего, все больше и больше приравнивать свою первоначальную форму к этой конечной форме? Да, исследование показывает, что так оно в действительности и происходит» (Выготский, 1996, с. 90).

Интерес представляет и то обстоятельство, что взрослый не просто создает условия, но, фактически, выступает в качестве двигательной причины становления (по Аристотелю). Характерно следующее рассуждение Л.С. Выготского: «Представим

себе, что у ребенка в среде отсутствует эта идеальная форма, т.е. развитие ребенка не подчиняется тому закону, о котором я говорил только что, а именно, что конечная форма отсутствует, не взаимодействует с начальной формой, ребенок развивается среди других детей, т.е. среди его сверстников с низшей, начальной формой. Будет ли тогда развиваться соответствующая деятельность, соответствующие свойства у ребенка? Исследования показывают, что будут, но чрезвычайно своеобразно, т.е. они будут всегда развиваться очень медленно, очень своеобразно и никогда не достигнут того уровня, которого они достигают, когда есть в среде соответствующая идеальная форма» (Выготский, 1996, с. 91). Очевидно, что взрослый является не просто носителем идеальной формы, но именно он обеспечивает взаимодействие первичной и высшей формы.

Подобной точки зрения придерживался и А.Н. Леонтьев: «Если бы нашу планету постигла катастрофа, в результате которой остались бы в живых только маленькие дети, а все взрослое население погибло, то человеческий род и не прекратился бы, однако история человечества неизбежно была бы прервана. Сокровища культуры продолжали бы физически существовать, но их некому было бы раскрыть для новых поколений. История человечества должна была бы начаться вновь. Ребенок вводится в мир окружающими его людьми, и они руководят им в этом мире. У взрослого ребенок учится своим первым словам, при помощи взрослого приобретает все первые навыки» (Леонтьев, 2009, с. 375).

Таким образом, развитие ребенка предстает как становление, которое заключается в освоении с помощью взрослого идеальных образцов, представляющих собой культуру и задающих не только направление, но и предел развития. Благодаря взрослому ребенок знакомится не только с внешностью вещей, но и осваивает их скрытую или идеальную сторону. Существенным моментом этого процесса является овладение возможностями оперирования артефактами культуры. Сама культура являет себя как ставшее в том смысле, что каждый культурный артефакт является объектом, с которым связаны определенные возможности действия. Эти возможности не просто связаны, они вырезаны из всего многообразия возможных действий и предписаны как культурные способы оперирования артефактами.

В качестве культурных артефактов выступают не только материальные объекты, но и понятия. Они выстраиваются в иерархически организованные системы, своего рода цепи бытия или возможностей. Гегель в качестве такой системы предложил систему понятий, в которой «понятие следует рассматривать как форму, но как бесконечную, творческую форму, которая заключает в самой себе всю полноту всякого содержания и служит вместе с тем его источником» (Гегель, 1974, с. 342). В построении этой системы участвуют возможности. Каждое понятие предполагает ему противоположное: «Противоположное есть вообще то, что содержит в самом себе одно и своё другое, себя и свое противоположное» (Гегель, 1974, с. 280). Важно только понять, что означает, согласно Гегелю, словосочетание «свое другое». Допустим, что одна противоположность «А», содержательно представленная в понятии, предполагает другую противоположность «В», но не

любую, а свою, представленную в другом понятии. Очевидно, что отношение между противоположностями «А» и «В» задает и другое отношение, в котором «А» представляет собой конкретный объект (в нашем случае — понятие), а «В» — есть возможность, в которую может трансформироваться объект «А». Становление системы понятий, по Гегелю, фактически представляет собой движение по предопределенным направлениям, описанным в виде диалектической схемы Тезис — Антитезис — Синтез.

Принципиальным моментом, связанным с движением в пространстве возможностей, является разработка инструмента, позволяющего выявлять возможности. В качестве него мы рассматриваем диалектику, основу которой составляет оперирование противоположностями, предложенное Гегелем (Гегель, 1974, с. 280).

Саморазвитие и возможное

Учитывая понимание Аристотелем материи в качестве носителя возможностей, саморазвитие предстает как процесс реализации собственных возможностей. Если говорить о саморазвитии ребенка, то собственные возможности развития должны изначально принадлежать ребенку и, в этом смысле, рассматриваться, скорее всего, в виде натуральных или естественных вариантов реализации, не требующих дополнительных условий, создаваемых взрослым. В связи с этим особый интерес представляет следующее высказывание Л.С. Выготского: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» (Выготский, 1983, с. 31).

Рассматривая данное положение Л.С. Выготского, следует признать, что он выделял в развитии два процесса: процесс освоения идеальных образцов культуры под руководством взрослого (обучение) и натуральный процесс развития, определяемый особенностями природы ребенка (созревание). Следствием такой позиции является сосредоточение образовательных усилий на освоении культурного плана и отсутствие направленного взаимодействия с натуральным планом. Понятно, что процесс развития в этом контексте предстает как становление, т.е. как репродуктивный и детерминированный процесс освоения иерархически упорядоченного содержания, не выходящий за пределы установленных ограничений.

Однако позиция, сформулированная Л.С. Выготским, может быть понята несколько иначе, если представить детское развитие как сложную систему, основанную на переплетении двух процессов: один из них есть становление как освоение артефактов культуры под руководством взрослого, а другой — саморазвитие как реализация собственных возможностей. При этом нужно учесть, что в том случае, когда ребенок достиг некоторого уровня в процессе освоения содержания культуры, т.е. в становлении детского сознания, то достижение этого уровня означает,

что перед ребенком открываются новые возможности в развитии. Эти возможности могут быть также двух видов: возможности становления и возможности саморазвития.

Становление предполагает обучение, которое может быть реализовано с учетом зоны ближайшего развития. В этом случае ребенок принимает позицию ученика, в соответствии с которой он следует указаниям взрослого как учителя, обладающего авторитетом. Негативной стороной процесса становления в детском возрасте является его репродуктивность, что может ограничивать мыслительную деятельность детей набором академических сведений, как указывают многие исследователи (Miller, Almon, 2009; Alasuutari, Markström, 2011; Einarsdóttir, 2014; Cheung, 2017).

Саморазвитие предполагает выход за пределы возможностей, связанных с культурой. Однако, нужно иметь в виду, что возможности саморазвития не обязательно будут натуральными. Дело в том, что рассмотрение культуры в качестве ставшего содержания, т.е. системы реализованных возможностей, связанных с артефактами, не означает исчерпания всех возможностей движения человека в культурном пространстве. В частности, таким движением может быть творческий процесс, связанный с созданием произведения как нового артефакта, отсутствующего в культуре в данный момент времени.

В этом случае активность субъекта творческой деятельности направляется на поиск возможностей, которые лежат за пределами ставшего содержания, т.е. на его расширение, что предполагает пребывание на границе культуры.

Среди зарубежных авторов, которые занимаются изучением творчества с учетом возможностей (концепция «5 А»), можно указать на V.P. Glăveanu, M.H. Hanson, J. Baer и B. Barbot (2020). Следует, однако, отметить, что эти авторы не разделяют внешне обусловленные и собственные возможности, что ограничивает пространство изучения процесса творчества.

Выводы

Имеются основания для рассмотрения развития как сплетения двух линий становления детского сознания, одна из которых основывается на освоении иерархической системы артефактов культуры под руководством взрослого, а другая — на саморазвитии ребенка. Такое понимание развития открывает новые горизонты построения образовательной практики в детском возрасте.

Практическое применение

Одна из ключевых задач образования, уже начиная с дошкольного возраста, состоит в том, чтобы, наряду с обеспечением становления через освоение культуры, поддерживать не просто детское творчество, а такое, которое позволяет ребенку выйти за пределы существующих, реализованных, т.е. ставших возможностей. Другими словами, необходимо не только утверждать ставшее, но и помогать детям в поиске возможного.

Список литературы

- Аристотель. (1976). Сочинения в четырех томах. (Т. 1). Москва: Изд-во «Мысль».
- Асмус, В.Ф. (1965). История античной философии. Москва: Изд-во «Высшая школа».
- Веракса, А.Н., Бухаленкова, Д.А., Чичинаина, Е.А., Калимуллин, А.М., Ощепкова, Е.С., Шатская, А.Н., Зинченко, Ю.П. (2024). Цифровые устройства в жизни современных дошкольников. *Наука телевидения*, 20(1), 171–215. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2024-20.1-171-215>
- Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: В 6 т. (Т. 3). Проблемы развития психики. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений: В 6 т. (Т. 4). Детская психология. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1996). Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та.
- Гегель, Г.В.Ф. (1970). Наука логики (Т. 1). Москва: Изд-во «Мысль».
- Гегель, Г.В.Ф. (1974). Энциклопедия философских наук (Т. 1). Наука логики. Москва: Изд-во «Мысль».
- Костромина, С.Н., Гришина, Н.В. (2024). Целостность как фундаментальная категория в описании природы личности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 14(3), 394–413. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.301>
- Лавджой, А. (2001). Великая цепь бытия: История идей. Москва: Изд-во «Дом интеллектуальной книги».
- Лейбниц, Г.В. (1982). Сочинения в четырех томах (Т. 1). Москва: Изд-во «Мысль».
- Леонтьев, А.Н. (2009). Психологические основы развития ребенка и обучения. Москва: Изд-во «Смысл».
- Лосев, А.Ф. (1979). Платоновский объективный идеализм и его трагическая судьба. В кн.: Ф.Х. Кессиди (ред.), Платон и его эпоха. К 2400-летию со дня рождения (С. 9–57). Москва: Изд-во «Наука».
- Майоров, Г.Г. (1979). Формирование средневековой философии. Москва: Изд-во «Мысль».
- Платон. (1993). Собрание сочинений в 4 т. (Т. 2). Москва: Изд-во «Мысль».
- Платон. (1994). Собрание сочинений в 4 т. (Т. 3). Москва: Изд-во «Мысль».
- Платон. (1994). Собрание сочинений в 4 т. (Т. 4). Москва: Изд-во «Мысль».
- Рубцов, В.В. (2024). Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л. Выготский vs Ж. Пиаже. *Культурно-историческая психология*, 20(1), 77–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111>
- Эльконин, Д.Б. (1960). Детская психология. Москва: Изд-во «Просвещение».
- Alasuutari, M., Markström, A.M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535.
- Cheung, R.H.P. (2017). Teacher-child directed versus child-centered: the challenge of promoting creativity in Chinese preschool classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 73–86.
- Einarsdóttir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 679–697.

Glăveanu, V.P., Hanson, M.H., Baer, J., Barbot, B. (2020). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior* 54(3), 741–745.

Miller, E., Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. College Park: Alliance for Childhood Publ.

Zinchenko, Y.P., Pervichko, E.I. (2013). Nonclassical and Postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(1), 43–56.

References

Alasuutari, M., Markström, A.M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535.

Aristotle. (1976). Works in Four Volumes. (Vol. 1). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Asmus, V.F. (1965). History of Ancient Philosophy. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)

Cheung, R.H.P. (2017). Teacher-child directed versus child-centered: the challenge of promoting creativity in Chinese preschool classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 73–86.

Einarsdóttir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 679–697.

Elkonin, D.B. (1960). Child Psychology. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)

Hegel, G.W.F. (1970). Science of Logic (Vol. 1). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Hegel, G.W.F. (1974). Encyclopedia of the Philosophical Sciences. (Vol. 1). Science of Logic. Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Lavdzhoy, A. (2001). The Great Chain of Being: A History of an Idea. Moscow: Dom intellektual'noi knigi Publ. (In Russ.)

Leibniz, G.W. (1982). Works in Four Volumes (Vol. 1). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Leontev, A.N. (2009). Psychological Foundations of Child Development and Learning. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Losev, A.F. (1979). Platonic Objective Idealism and Its Tragic Fate. In: F.Kh. Kessidi (ed.), Plato and His Epoch. To the 2400th Anniversary of His Birth (pp. 9–57). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Maierov, G.G. (1979). The Formation of Medieval Philosophy. Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Miller, E., Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. College Park: Alliance for Childhood Publ.

Plato. (1993). Collected Works in 4 Volumes (Vol. 2). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Plato. (1994). Collected Works in 4 Volumes (Vol. 3). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Plato. (1994). Collected Works in 4 Volumes (Vol. 4). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Rubtsov, V.V. (2024). Development and Learning in the Context of Social Interactions: L. Vygotsky vs J. Piaget. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 20(1), 77–88. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111>

Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., Kalimullin, A.M., Oshchepkova, E.S., Shatskaya, A.N., Zinchenko, Y.P. (2024). Digital Devices in Life of Modern Preschoolers.

Nauka Televideniya—The Art and Science of Television, 20(1), 171–215. (In Russ.). <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2024-20.1-171-215>

Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works in 6 Volumes (Vol. 3). Problems of Mental Development*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works in 6 Volumes (Vol. 4). Child Psychology*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1996). *Lectures on Pedology*. Izhevsk: Udmurt State University Publ. (In Russ.)

Zinchenko, Y.P., Pervichko, E.I. (2013). Nonclassical and Postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(1), 43–56.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Николай Евгеньевич Веракса, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

ABOUT THE AUTHOR

Nikolay E. Veraksa, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Research Scientist, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Поступила 12.11.2025. Получена после доработки 04.04.2026. Принята в печать 12.07.2026.
Received 12.11.2025. Revised 04.04.2026. Accepted 12.07.2026.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-26-27>

УДК/UDC: 159.923

Психологические факторы репродуктивной активности личности

А.Ш. Гусейнов[✉], З.И. Рябикина, В.В. Шиповская

Кубанский государственный университет, Краснодар, Российская Федерация

[✉] AGuseinov@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Репродуктивная активность — это сложный динамичный процесс экзистенциального самоопределения в интегральной системе родительства, обеспечивающий развитие и реализацию субъектности личности. В информационном обществе репродуктивная активность личности реализуется на фоне многих противоречий, в связи с чем особую значимость приобретает изучение психологических факторов и механизмов, связанных с репродуктивной сферой. **Цель.** Исследование факторов и механизмов, определяющих специфику репродуктивной активности личности и обуславливающих благоприятную или неблагоприятную предрасположенность к деторождению.

Выборка. В исследовании приняли участие 479 респондентов в возрасте от 17 до 46 лет ($M_{\text{возраст}} = 33,22$; $SD = 10,01$; 39,2% — мужчины), проживающих в г. Краснодаре, Краснодарском крае и других регионах России.

Методы. Опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» (А.Б. Холмогорова и др.); Опросник привязанности к родителям и сверстникам Г. Армсден и М. Гринберг; тест «Личностная беспомощность» В.В. Шиповской; тест «Протестная активность личности» А.Ш. Гусейнова; тест интернет-зависимости К. Янг. Обработка результатов осуществлялась с помощью программ IBM SPSS 23, AMOS 23 и MS Excel. Для анализа использовались описательные статистики, корреляционный анализ, множественный регрессионный анализ, SEM.

Результаты. Продemonстрирован вклад психологических факторов и механизмов, обуславливающих предрасположенность к деторождению: конструктивный опыт семейного общения в родительской семье, надежная привязанность к родителям, позитивный образ родителей и доверие к ним, самостоятельность. Значимыми предикторами низкой мотивации к рождению детей являются отчужденность от родителей, беспомощность (бездействие, отчужденность, руминация), протестная активность (негативизм, эскапизм, аномия, оппозиция), интернет-зависимость. Для большинства респондентов жилищные условия — значимый показатель в планировании числа детей.

Выводы. Благоприятный семейный климат, эмоциональная близость, позитивные родительские репрезентации, привязанность и доверие к родителям, эмансипация побуждают к детности, способствуя построению модели семейной



жизни. Тип привязанности выступает механизмом, формирующим отношение к родительству, определяя динамику и специфику репродуктивной активности личности. Выделены основания репродуктивной пассивности: отчужденность, беспомощность, склонность к деструктивной протестной активности, интернет-зависимость.

Ключевые слова: репродуктивная активность личности, субъектно-бытийный подход, семейный климат, образ родителей, привязанность, самостоятельность, протестная активность, эскапизм, беспомощность, интернет-зависимость

Для цитирования: Гусейнов, А.Ш., Рябикина, З.И., Шиповская, В.В. (2026). Психологические факторы репродуктивной активности личности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 19(3), 132–153. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-27>

Psychological Factors of Reproductive Activity of Personality

Alexander Sh. Guseinov[✉], Zinaida I. Ryabikina,
Victoria V. Shipovskaya

Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

[✉]AGuseinov@yandex.ru

Abstract

Background. Reproductive activity is a complex, dynamic process of existential self-determination within the integral system of parenthood, which ensures the development and realization of an individual's subjectivity. In information society, the reproductive activity of a person is realized against the backdrop of many contradictions, which is why the study of psychological factors and mechanisms related to the reproductive sphere becomes particularly important.

Objective. A study of the factors and mechanisms that influence the specific nature of a person's reproductive activity and determine a favorable or unfavorable predisposition to childbearing.

Sample. The study involved 479 respondents aged 17 to 46 ($M = 33.22$; $SD = 10.01$; 39.2% — male), living in the city of Krasnodar, the Krasnodar Territory, and other regions of Russia.

Methods. Family Emotional Communication Questionnaire (A.B. Kholmogorova et al.); Attachment to Parents and Peers Questionnaire by G. Armsden and M. Greenberg; test "Personal Helplessness" by V.V. Shipovskaya; test "Protest Activity of the Individual" by A.Sh. Guseynov; the Internet Addiction Test by K. Young. The data were processed using the programs IBM SPSS 23, AMOS 23 and MS Excel by means of descriptive statistics, correlation analysis, multiple regression analysis, and SEM.

Results. The study has demonstrated the contribution of psychological factors and mechanisms that determine predisposition to childbearing, namely: secure attachment to parents, a positive image of parents and trust in them, independence. Whereas alienation from parents, helplessness (inaction, alienation, rumination), protest (negativism, escapism, anomie, opposition), and internet addiction turned to be significant

predictors of low motivation to have children. For most respondents, housing conditions is a significant factor for planning the number of children.

Conclusions. A favorable family climate, emotional closeness, the experience of secure attachment to parents, positive parental representations, and independence encourage having children and contribute to building a model of family life. The type of attachment acts as a mechanism that shapes the attitude towards parenthood, determining the dynamics and specifics of a person's reproductive activity. Alienation, helplessness, a tendency toward destructive protest activity, and internet addiction form the grounds for reproductive passivity.

Keywords: reproductive activity of personality, subjectbeing approach, family climate, image of parents, attachment, independence, protest activity, escapism, helplessness, internet addiction

For citation: Guseinov, A.Sh., Ryabikina, Z.I., Shipovskaya, V.V. (2026). Psychological factors of reproductive activity of personality. *Theoretical and Experimental Psychology*, 19(3), 132–153. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-27>

Введение

В социокультурной ситуации возрастающей транзитивности, когда характеристики бытия человека претерпевают существенные изменения, проблема репродуктивной активности личности стала острой темой для психологии. В последние годы произошла идеологическая перестройка, связанная с разрывом в преемственности семейных традиций, увеличением обезличенности в сфере общения, возникновением новых моделей семейных отношений, которая обусловила трансформацию отношения к родительству (Рябикина и др., 2025; Золотова и др., 2026). Изменилась приоритетность бытийных пространств человека, который теперь ориентирован на самообразование и самореализацию в профессиональной сфере, а родительство воспринимает как необязательный формат бытия. Ограничивает процесс репродуктивной активности (РА) столкновение с неустранимой неопределенностью существования (Моросанова, 2022), виртуализация бытия, а также неспособность занять субъектную позицию в системе имеющихся противоречий.

На данный момент наблюдается большой разброс точек зрения относительно понятия «репродуктивная активность», которое чаще встречается в социологических и демографических исследованиях и нередко отождествляется с другими конструктами (генеративность, репродуктивное поведение, прокреативность), что приводит к многозначности его трактовок. Показано влияние социокультурных, экономических и физиологических факторов на репродуктивную активность, однако психологические механизмы, лежащие в ее основе, изучены недостаточно (McAllister et al., 2016). При этом подчеркивается приоритет психологических факторов при принятии решения о рождении ребенка над социально-экономическими факторами (Колышко и др., 2014).

В рамках психологической науки различные аспекты РА обсуждаются в психологии личности, психологии развития, психологии родительства, репродуктивной психологии. Конструкт «репродуктивная активность» раскрывается в контексте исследования феномена родительства (Guzzo, Hayford, 2020; Kuersten-Hogan, McNale, 2021), трансформации семейно-брачных отношений и феномена отложенного материнства (Золотова и др., 2026); готовности к беременности и материнству (Шиповская, 2010; Фоменко, 2008), принятия решения о рождении ребенка (Brase, Brase, 2012; Rotkirch, 2007). В различных подходах акцентируется процессуальная природа феномена — динамичность и непрерывное развертывание. Авторы отмечают, что репродуктивная установка, входящая в систему репродуктивной активности, усваивается в раннем возрасте в семье, но ее содержание не осознается (Пальцева, 2006; Фоменко, 2008). Вместе с тем отдельные положения, гипотезы, эмпирические исследования не сформированы в системную концепцию репродуктивной активности личности.

Теоретическое обоснование

Эвристичным представляется рассмотрение вопросов репродуктивной активности личности с позиций субъектно-бытийного подхода к личности, основные положения которого сформулированы в работах З.И. Рябикиной, Г.Ю. Фоменко, А.Ш. Гусейнова. Готовность к родительству связывается с личностной зрелостью, субъектной позицией, модусом бытия личности, а также с преобразованием объективных пространств в бытийные (Рябикина и др., 2025). Продемонстрирована положительная взаимосвязь готовности к материнству с экзистенциальным самоопределением в дихотомии «жизнь — смерть» (личное бессмертие в детях) (Фоменко, 2008). Подчеркнуто, что родительство как значимое бытийное пространство личности и базовое экзистенциальное предназначение человека обеспечивает обретение благополучия в одобряемых социумом форматах реализации личностью природных интенций, создавая условия для реализации личности как субъекта аутентичного бытия. Доказано, что в процессе ориентации на модус служения и реализацию родительства формируются подлинно субъектные качества (ответственность, зрелость, эмпатия), возрастает самоуважение, которое коррелирует с удовлетворенностью жизнью и субъективным благополучием (Рябикина и др., 2025; Шиповская, Гусейнов, 2024). Соответственно, родительство рассматривается через конструкт персонализации, в процессе которой осуществляется идеальная представленность в жизни детей. Продолжая себя в детях (инобытие в детях), человек транслирует им свою субъектность и тем самым создает условия для достойной самореализации и самоутверждения.

Существует ряд психологических факторов, которые могут оказывать влияние на характер РА: специфика личностных характеристик, взаимоотношения в родительской семье, семейные традиции и особенности представлений о родительстве, сформированные в результате воспитания (Clutterbuck et al., 2014).

Важные события в других жизненных сферах (образование, карьера и отношения с партнерами) также влияют на систему РА, определяя ее динамику (Фоменко, 2008).

Исследователи признают в качестве ключевого фактора РА внутрисемейные отношения (Simpson, Rholes, 2019; Hui Yap et al., 2014). Установлена прямая взаимосвязь между желаемым количеством детей в будущей семье и количеством детей в родительской семье, ее типом (полная, неполная) (Пальцева, 2006).

В зависимости от характера семейных взаимоотношений коренным образом будет различаться отношение к родительству, отражаясь на специфике РА. Семья может выступать источником возникновения депрессивных и тревожных расстройств, которые связаны с недостатком тепла, частыми конфликтами и отвержением со стороны родителей (Холмогорова и др., 2016). Отчуждение со стороны отца побуждает девушек к более ранним первым родам, не повышая интереса к младенцам (Delpriore, Hill, 2013; Clutterbuck et al., 2014). Отчуждение со стороны матери создает условия для развития негативных представлений о себе как о недостойном любви, что способствует формированию ненадежного типа привязанности, проявляющегося в зависимом или избегающем поведении (Сабельникова и др., 2023). Позже привычная модель зависимых отношений переносится на взаимодействие с партнером, что создает риски для реализации родительской функции. Более благоприятный семейный климат склоняет к РА, ориентированной на ее качество (Belsky, 2012). Как видно, исследователи придают большое значение семейному контексту (характеру взаимоотношений), модели привязанности, которая влияет на характер РА. Однако эмпирических исследований, раскрывающих механизмы такого влияния, недостаточно.

Между тем феномен РА затрагивает многие аспекты личностного бытия и связан с моделью семьи, выбором брачного партнера, созданием семьи, готовностью к родительству — принятием решения о рождении определенного количества детей. В этой связи особое значение приобретает исследование факторов и психологических механизмов, влияющих на специфику РА и обуславливающих благоприятную или неблагоприятную предрасположенность к деторождению.

Репродуктивная активность рассматривается нами в экзистенциальном аспекте как сложный высокодинамичный процесс экзистенциального самоопределения в интегральной системе родительства, обеспечивающего развитие и реализацию субъектности личности. Мы предположили, что ряд психологических факторов (семейные коммуникации, родительские репрезентации, качество родительской привязанности; позитивные и негативные личностные характеристики, частота использования интернета) определяют содержание РА личности во взрослом возрасте. Этот комплекс взаимосвязанных факторов, определяющих специфику РА личности, до сих пор не выступал объектом внимания в психологии личности.

Выборка

В исследовании приняли участие 479 респондентов в возрасте от 17 до 46 лет, проживающих в г. Краснодаре, Краснодарском крае и других регионах России ($M_{\text{возраст}} = 33,22$; $SD = 10,01$; 39,2% — мужчины, 60,8% — женщины). Образование: незаконченное среднее — 1,7%; среднее — 1,9%; среднее специальное — 11,5%; незаконченное высшее — 19,4%; высшее — 71,9%; аспирантура — 1,3%. Число планируемых детей по выборке: $M = 1,55$; $SD = 1,01$.

Методы

Для изучения психологических факторов, влияющих на специфику репродуктивной активности личности, был сформирован комплекс методик:

1. Опросник «Семейные эмоциональные коммуникации», СЭК (Холмогорова и др., 2016), позволяющий выявлять дисфункции в родительских семьях взрослых людей. Шкалы: родительская критика, индуцирование тревоги в семье, элиминирование эмоций, фиксация на негативных переживаниях, внешнее благополучие, сверхвключённость, семейный перфекционизм.
2. Опросник привязанности к родителям и сверстникам Г. Армсден и М. Гринберг в адаптации Н.В. Сабельниковой и др. (Сабельникова, 2023), оценивающий качество привязанности и отношение к близким людям. Шкалы: доверие, общение, отчуждение.
3. Тест «Личностная беспомощность» (БПЛ) (Шиповская, Гусейнов, 2026), отслеживающий проявления личностной беспомощности. Шкалы: бездействие, отчужденность, застревание (руминация), безнадежность.
4. Тест «Протестная активность личности» (ПАЛ) (Гусейнов, 2017), позволяющий оценить склонность к определенной форме протестной активности. Шкалы: негативизм, эмансипация, аномия, оппозиция, эскапизм.
5. Тест интернет-зависимости (IAT) К. Янг в адаптации В.А. Лоскутовой, (Лоскутова, 2004). оценивающий отношение к интернету и степень зависимости от него.

Дополнительно использовалась авторская анкета, позволяющая собрать информацию об уровне дохода, обеспеченности жильем и образовании, желаемом количестве детей. Число планируемых детей является эмпирическим маркером РА. Обработка результатов осуществлялась с помощью программ «SPSS Statistics 23», «SPSS AMOS 23», и «MS Excel». Дополнительная проверка осуществлялась в программной среде lavaan. Для анализа данных использовались описательные статистики, корреляционный анализ по Спирмену, множественный регрессионный анализ (MRA), SEM.

Результаты исследования

В ответах на вопрос о планируемом количестве детей обнаружилось пропуски, составившие примерно 6,9% выборки. Распределение выборки по полу показано на Рисунке 1.

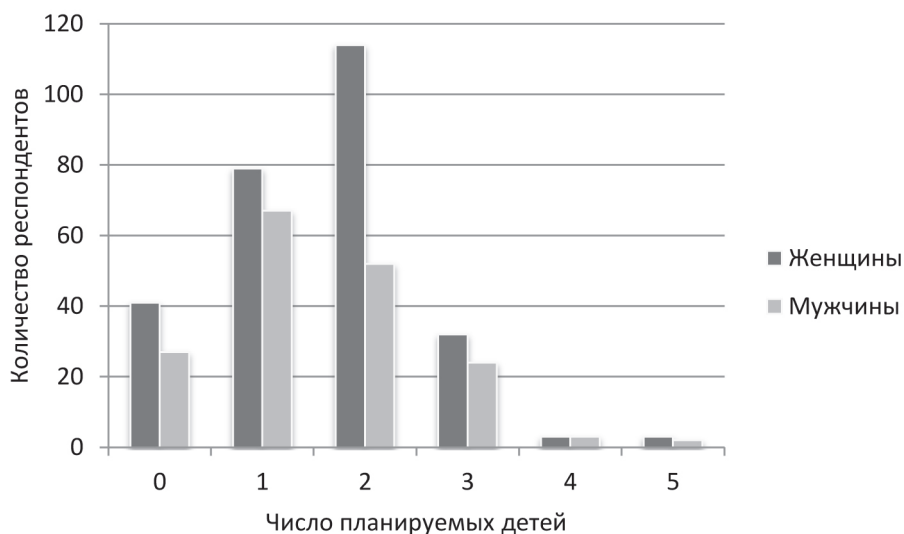


Рисунок 1

Число планируемых детей у мужчин и женщин (N = 447)

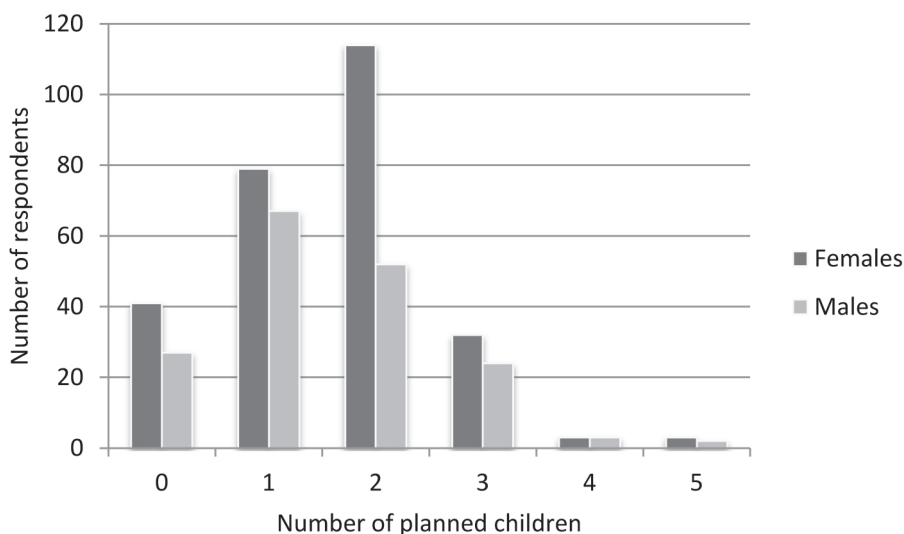


Figure 1

The number of children planned by men and women (N = 447)

Проанализированы результаты по выборке молодых людей, возраст которых предполагал более осознанный подход к планированию количества детей. Учитывались факторы, определяющие активность, самостоятельность, готовность к построению значимых бытийных пространств, обеспечивающих возможность создания лучшей воспитательной среды для детей, теплой семейной атмосферы, включая сотрудничество с родительской семьей.

Выявлены значимые положительные корреляции показателя РА, эмпирическим маркером которой выступает число планируемых детей, со шкалами *Элиминация эмоций* ($r_s = 0,110$; $p < 0,05$) и *Внешнее благополучие* ($r_s = 0,100$; $p < 0,05$) методики «Семейные эмоциональные коммуникации». Зафиксированы позитивные связи РА со шкалами *Доверие к отцу* ($r_s = 0,145$; $p < 0,01$) и *Доверие к матери* ($r_s = 0,170$; $p < 0,01$), с *Индексом привязанности к отцу* ($r_s = 0,141$; $p < 0,01$) и *Индексом привязанности к матери* ($r_s = 0,119$; $p < 0,05$), а также отрицательная связь со шкалой *Отчужденность к матери* ($r_s = -0,102$; $p < 0,05$). Наблюдаются отрицательные связи показателя РА со всеми шкалами деструктивной протестной активности: *Негативизм* ($r_s = -0,282$; $p < 0,01$), *Оппозиция* ($r_s = -0,223$; $p < 0,01$), *Аномия* ($r_s = -0,403$; $p < 0,01$), *Эскапизм* ($r_s = -0,311$; $p < 0,01$) и положительная связь со шкалой конструктивного протеста: *Эмансипация* ($r_s = 0,284$; $p < 0,01$). Прослеживаются негативные корреляции РА со шкалами *Отчужденность* ($r_s = -0,199$; $p < 0,01$), *Застревание* ($r_s = -0,168$; $p < 0,01$) и *Безнадежность* ($r_s = -0,109$; $p < 0,05$) теста «Личностная беспомощность». Получена отрицательная корреляция показателя РА со шкалой *Зависимость от интернета* ($r_s = -0,304$; $p < 0,01$) методики К. Янг.

Далее проведен множественный регрессионный анализ (МРА) показателя РА со всеми шкалами методик.

Таблица 1
Результаты регрессионного анализа. Статистика моделей и индексы с разными предикторами

Предикторы	B	SE B	β	t	p	VIF
Модель 1 N = 480						
Шаговый отбор						
Зависимая переменная: Планируемые дети (РА)						
(Константа)	1,235	0,295		4,186	0,000	
Жилье	0,175	0,061	0,125	2,878	0,004	1,028
Элиминация эмоций	0,039	0,015	0,113	2,621	0,009	1,019
Эмансипация	0,021	0,009	0,105	2,242	0,025	1,209
Аномия	-0,038	0,007	-0,278	-5,480	0,000	1,412
Зависимость от интернета	-0,007	0,003	-0,104	-2,171	0,030	1,268
Статистика модели 1						
$R = 0,444$; $R^2 = 0,197$; $R_{Adj}^2 = 0,187$; $F(5, 441) = 21,659$; $p = 0,001$						
Модель 2 N = 480						
Метод ввода						
Зависимая переменная: Планируемые дети (РА)						
(Константа)	1,058	0,357		2,961	0,003	

Жилье	0,179	0,064	0,127	2,776	0,006	1,037
Элиминация эмоций	0,045	0,016	0,130	2,872	0,004	1,019
Доверие матери	0,012	0,006	0,099	2,101	0,036	1,097
Зависимость от интернета	-0,016	0,003	-0,230	-4,902	0,000	1,097
Статистика модели 2	R = 0,339; R ² = 0,115; R _{Adj} ² = 0,107; F(4, 441) = 14,346; p = 0,001					

Table 1
Results of the regression analysis. Model statistics and indices with different predictors

Predictors	B	SE B	β	t	p	VIF
Model 1 N = 480 Stepwise	Dependent variable: Planned children (RA)					
(Constant)	1.235	0.295		4.186	0.000	
Housing	0.175	0.061	0.125	2.878	0.004	1.028
Elimination of emotions	0.039	0.015	0.113	2.621	0.009	1.019
Emancipation	0.021	0.009	0.105	2.242	0.025	1.209
Anomie	-0.038	0.007	-0.278	-5.480	0.000	1.412
Internet addiction	-0.007	0.003	-0.104	-2.171	0.030	1.268
Model 1 statistics	R = 0.444; R ² = 0.197; R _{Adj} ² = 0.187 F(5, 441) = 21.659; p = 0.001					
Модель 2 N = 480 Enter	Dependent variable: Planned children (RA)					
(Constant)	1.058	0.357		2.961	0.003	
Housing	0.179	0.064	0.127	2.776	0.006	1.037
Elimination of emotions	0.045	0.016	0.130	2.872	0.004	1.019
Trust in mother	0.012	0.006	0.099	2.101	0.036	1.097
Internet addiction	-0.016	0.003	-0.230	-4.902	0.000	1.097
Model 2 statistics	R = 0.339; R ² = 0.115; R _{Adj} ² = 0.107; F(4, 441) = 14.346; p = 0.001					

Установлены две значимые регрессионные модели с полностью значимыми предикторами РА: Модель 1 и Модель 2. Согласно Модели 1, строгость воспитания в родительской семье — элиминация эмоций ($\beta = 0,13$) может сочетаться с нормативностью поведения (низкой аномией) ($\beta = -0,278$), эмансипацией (стремлением к независимости) ($\beta = 0,105$), отсутствием зависимости от интернета ($\beta = -0,104$), потребностью в улучшении жилищных условий ($\beta = 0,125$). В модели 2 — три значимых предиктора: интернет-зависимость ($\beta = -0,23$); элиминация эмоций ($\beta = 0,13$) и наличие жилья ($\beta = 0,125$), добавляется доверие к матери ($\beta = 0,99$).

Результаты корреляционного и регрессионного анализов дают основание для подтверждения предположения о наличии положительных факторов, оформляющих готовность к будущему родительству: благоприятный семейный климат, комфортное общение в родительской семье, позитивный образ родителей,

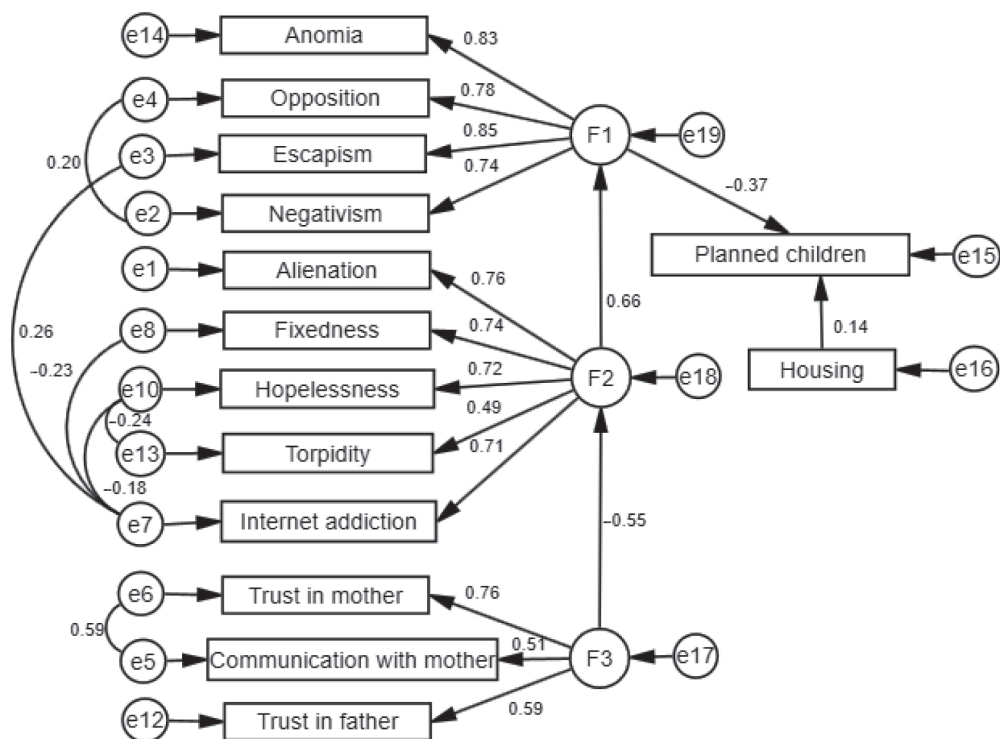


Figure 2
Structural equation model of influences among variables determining reproductive activity

Как показано на Рисунке 2, отсутствие позитивных отношений с родителями (F3) отрицательно влияет на беспомощность, отстраненность (F2 ($\beta = -0,55$)), косвенно влияет на протест и аномию (F1 ($\beta = 0,66$)) и опосредованно влияет на снижение репродуктивных планов ($\beta = 0,13$). Довольно высокие нагрузки в пределах $\beta \in [-0,37; 0,66]$ и общая содержательная направленность всех трех факторов позволяют считать их деструктивным симптомокомплексом, затрудняющим репродуктивную активность. Прямое влияние протеста и аномии F1 на РА достаточно велико ($\beta = 0,37$). Косвенный эффект беспомощности, отстраненности F2 на РА умеренный ($\beta = 0,24$). Фактор F3 (родительские репрезентации и привязанность) в модели не обладает самостоятельной прогностической силой в отношении числа планируемых детей. Влияние фактора F3 на репродуктивные намерения полностью опосредовано комплексом взаимосвязанных деструктивных факторов F1 и F2.

Схема SEM на Рисунке 2 демонстрирует основной, типичный паттерн развертывания системы РА, где доверительные отношения опосредованно влияют на элиминацию деструктивного комплекса отчужденности и аномии. Показано, что не столько негативные отношения с родителями, а именно отсутствие доверительных отношений и теплых контактов в семье снижают репродуктивную

активность. Для более полного анализа предикторов РА были построены модели множественной линейной регрессии MRA отдельно для выборок мужчин и женщин (Таблица 2).

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа. Статистика моделей и индексы с разными предикторами

Модели MRA Метод ввода	Модель 3 Мужчины N = 175				Модель 4 Женщины N = 270			
Зависимая переменная:	R = 0,518; R ² = 0,268;				R = 0,451; R ² = 0,203;			
Планируемые дети.	R _{Adj} ² = 0,219;				R _{Adj} ² = 0,194;			
Статистика моделей:	F(5, 170) = 12,476; p = 0,001				F(2, 268) = 22,750; p = 0,001			
Предикторы	β	t	p	VIF	β	t	p	VIF
Жилье	0,290	4,333	0,000	1,047				
Элиминация эмоций					0,130	2,388	0,018	1,002
Внешнее благополучие	0,161	2,421	0,017	1,029				
Отчужденность от отца	-0,163	-2,398	0,018	1,063				
Эмансипация					0,156	2,569	0,011	1,236
Аномия	-0,191	-2,581	0,011	1,027	-0,336	-5,553	0,000	1,233
Зависимость от интернета	-0,185	-2,498	0,013	1,027				

Table 2

Results of the regression analysis. Model statistics and indices with different predictors

Models MRA Stepwise	Model 3 Males N = 175				Модель 4 Females N = 270			
Dependent variable:	R = 0.518; R ² = 0.268;				R = 0.451; R ² = 0.203;			
Planned children.	R _{Adj} ² = 0.219;				R _{Adj} ² = 0.194;			
Model statistics:	F(5, 170) = 12.476; p = 0.001				F(2, 268) = 22.750; p = 0.001			
Predictors	β	t	p	VIF	β	t	p	VIF
Housing	0.290	4.333	0.000	1.047				
Elimination of emotions					0.130	2.388	0.018	1.002
External well-being	0.161	2.421	0.017	1.029				
Alienation from the father	-0.163	-2.398	0.018	1.063				
Emancipation					0.156	2.569	0.011	1.236
Anomia	-0.191	-2.581	0.011	1.027	-0.336	-5.553	0.000	1.233
Internet addiction	-0.185	-2.498	0.013	1.027				

Выявлено, что паттерн значимых регрессоров у мужчин и женщин заметно различается. Общим предиктором для обеих подвыборок является только анония: у мужчин ($\beta = -0,130$) и у женщин ($\beta = -0,336$). Отрицательный знак коэффициента свидетельствует о том, что анония является предиктором, снижающим показатель числа планируемых детей (РА). Значимый вес отчужденности от отца с отрицательным знаком ($\beta = -0,163$) у мужчин подкрепляет представление о важности суперэго и уважения к фигуре отца. Важным параметром РА мужчин является независимость от интернета ($\beta = -0,185$). У женщин преобладает элиминация эмоций с ($\beta = 0,130$), а у мужчин — внешнее благополучие ($\beta = 0,161$). Шкала внешнего благополучия методики СЭК отражает проблемные отношения в семье, когда семья внешне выглядит как успешная, но это благополучие показное, а общение — фасадное. Шкала элиминации эмоций методики СЭК отслеживает холодность в отношениях, подавление чувств в семье и «суховость» в общении.

Планируемые дети (РА) — порядковая переменная с 6 градациями. Поэтому с помощью порядковой регрессии OLR все модели дополнительно проверены, и их показатели близки к моделям MRA ML.

Модель 1. Подгонка модели значима $\chi^2(5) = 101,925$, $p < 0,001$. Критерий согласия Пирсона $p = 0,988$ высокий. Критерий Nagelkerke псевдо $R^2 = 0,218$ средний. Допущение пропорциональности Test of Parallel Lines (TPL) $p = 0,959$, при $p > 0,05$ не нарушено. OR $\in [0,92; 2,48]$. Все предикторы β значимы ($p \leq 0,05$).

Модель 2. Модель значима $\chi^2(4) = 54,70$, $p < 0,001$. Критерий Пирсона $p = 0,999$ высокий. Псевдо $R^2 = 0,123$ умеренный. Допущение TPL $p = 0,358$ не нарушено. OR $\in [0,97; 1,46]$. Все предикторы β значимы ($p \leq 0,05$).

Модель 3. Мужчины. Модель значима $\chi^2(5) = 55,154$, $p < 0,001$. Критерий Пирсона $p = 0,973$ высокий. Псевдо $R^2 = 0,287$ высокий. Допущение TPL $p = 0,923$ не нарушено. OR $\in [0,97; 1,46]$. Все предикторы β значимы ($p \leq 0,05$).

Модель 4. Женщины. Модель значима $\chi^2(3) = 63,205$, $p < 0,001$. Критерий Пирсона $p = 0,996$ высокий. Псевдо $R^2 = 0,222$ средний. Допущение TPL $p = 0,039$, немного выходит за границы. OR $\in [0,91; 1,08]$. Все предикторы β значимы ($p \leq 0,05$).

Планируемое количество детей — это сложный конструкт, отражающий комплекс психологических, социально-экономических условий, среди которых особое место занимает обеспеченность жильем. В связи с этим в исследование была включена непсихологическая переменная — наличие жилищных условий, необходимых для создания семьи. Согласно модели 4 (Таблица 2), для женщин жилье не является важным фактором, способствующим принятию решения о рождении детей. Иное отношение к жилищным условиям — в выборке мужчин (Таблица 2, модель 3), для которых обеспеченность жильем является ключевым фактором, определяющим планирование количества детей.

Обсуждение результатов

Планируя исследование, мы исходили из того, что характер репродуктивной активности будет связан с характером эмоциональных связей в семье. Полученные результаты демонстрируют связь особенностей РА с эмоциональными отношениями в семье, со шкалами СЭК *Элиминация эмоций* и *Внешнее благополучие*. Выявлен факт закрытости родительской семьи (проявляющейся в запрете на выражение негативных эмоций) у мужчин и у женщин с высокой репродуктивной активностью. Формальное благополучие затрудняет процесс отделения молодых людей от родителей, а запрет на эмоции способствует сепарации и становлению самостоятельности (Бабкина, 2025). Вероятно, механизм подавления негативных эмоций выполняет защитную функцию, сохраняя устойчивость и преемственность семейной системы.

Характер РА воссоздает характер паттернов семейных коммуникаций в родительской семье. Эмоциональная близость с родителями, позитивные родительские репрезентации способствуют воспроизводству и переносу опыта надежной привязанности к отцу и матери подростков и молодых людей в успешное взаимодействие с супругами и детьми в их будущей молодой семье (Сабельникова и др., 2023).

Результаты корреляций и анализ влияния шкал Опросника привязанности (IPRA) *Доверие к отцу*, *Доверие к матери*, *Общение с матерью*, *Индекса Привязанности к отцу* и *Привязанности к родителям* на РА свидетельствуют о том, что позитивный образ родителей способствует реализации родительства, а отчуждение со стороны родителей является предиктором репродуктивной пассивности.

Положительные связи и позитивное влияние шкал IPRA *Доверие* и *Общение* на РА свидетельствуют о важности родительских *репрезентаций* и актуальных контактов с родителями. Паттерн родительских репрезентаций вначале воспроизводит опыт отношений с родителями, а затем этот опыт переносится в систему отношений с близкими и в дальнейшем воспроизводится в системе межпоколенческой трансмиссии родительских отношений. Доказано, что связь между привязанностью родителей к детям и намерением иметь детей опосредована семейной устойчивостью, семейными убеждениями и традициями, носящими патриархальный характер (Li et al., 2025).

Доверие к матери и отцу и *общение* с матерью и отцом, отслеживаемые шкалами методики IPRA, являются косвенными предикторами РА. Негативные связи и отрицательные влияния шкалы *Отчужденность* к матери и отцу, напротив, снижают показатели РА. Отчуждение вызывает чувство изоляции, гнева, отстраненности. Влияние отчужденности к отцу на низкую готовность к отцовству у мужчин свидетельствует о специфической роли отца в воспитании сына. В исследованиях, выполненных на выборках традиционалистской культуры, отмечается ведущая роль именно отца в формировании и реализации репродуктивных установок (Li et al., 2025).

Негативные родительские репрезентации — неприятие образа родителей — определяют склонность к деструктивной протестной активности, вплоть до отвержения родительских фигур, приводят к незрелости СуперЭго и неприятию стоящих за ним нравственных норм. С другой стороны, помимо отношений привязанности, неизбежно происходит процесс отделения от родителей, стремление к сепарации. Продолжаются дискуссии о возможности баланса между успешной сепарацией, отделением от родителей и сохранением привязанности и доверия, в связи с чем вводятся дополнительные конструкты автономии, независимости и близости (Leonardi, 2000; Simpson, Rhole, 2019). Для оценки самостоятельности-зависимости личности информативна концепция протестной активности (Гусейнов, 2017). Протестная активность — это сложный интегральный феномен, проявляющийся в различных формах личностного позиционирования. Эмансипация как одна из форм протеста и одна из шкал опросника ПАЛ предстает как движение к свободе от внешних детерминант, независимости и автономии, а также реализации собственной субъектности. Позитивные связи и положительное влияние шкалы эмансипации на РА выглядят предсказуемыми, поскольку шкала характеризует зрелую, самодостаточную личность. Однако, протестная активность личности имеет гораздо больше негативных проявлений, связанных с отчужденной активностью. Деструктивные шкалы ПАЛ (эскапизм, нигилизм, негативизм, оппозиция) создают многомерный образ зависимой, противоречивой личности, активно противостоящей всем, неприязненно относящейся к родителям. Эти виды протестной активности отрицательно связаны и негативно влияют на РА, снижая мотивацию к рождению детей. Принятие родительской роли предполагает ответственность. Эскапизм как отказ от активного овладения миром проявляется не только в пассивности в реализации жизненных задач, но, прежде всего, в уходе от ответственности.

Близкая по содержанию система РА определена и у лиц с личностной беспомощностью. Об этом свидетельствует отрицательная связь шкалы руминации и шкалы отчужденности методики «Личностная беспомощность» с показателем РА. Отчужденность фиксирует несформированность доверия к людям, нежелание общаться с коллегами и близкими (Шиповская, Гусейнов, 2026). Фиксация на негативных переживаниях, руминация (длительное обсуждение родителями неудач ребенка) — «возможный источник руминативного негативного мышления во взрослом возрасте» (Холмогорова и др., 2016, с. 104). Результат согласуется с идеей о том, что женщины, находящиеся в неблагоприятных жизненных условиях, в стрессе, склонные к конфликтной коммуникации, не хотят принимать ответственность за рождение детей (Luo et al., 2026).

Определен еще один важный деструктивный фактор, ограничивающий РА — интернет-зависимость. Показано, что чем больше часов люди проводят в интернете, тем ниже их мотивация к рождению детей. Результат согласуется с исследованиями использования Интернета, снижающего репродуктивные намерения

женщин и уровень принятия ими традиционной гендерной роли, связанной с заботой о детях (Liu et al., 2021).

Выводы

Результаты представленного исследования свидетельствуют о том, что благоприятная или неблагоприятная предрасположенность к деторождению формируется еще в родительской семье. Заметную роль в репродуктивной активности играют семейные коммуникации, поддерживающие традиции и сохраняющие преемственность семейной системы, а также доверие, эмоциональная близость и привязанность к родителям. Тип привязанности можно рассматривать как один из факторов, который определяет отношение к родительству, влияя на динамику и специфику репродуктивной активности личности.

Исследование позволяет выделить и факторы репродуктивной пассивности: отчужденность, беспомощность, виртуализация личностного бытия. Деструктивная протестная активность оказывается наиболее сильным предиктором, снижающим мотивацию к рождению детей.

Проанализированы предикторы репродуктивной активности в выборках мужчин и женщин. Для мужчин важными регуляторами РА являются следование традициям, моральная нормативность, уважение к фигуре отца. Для женщин с высокой РА характерно соблюдение норм и традиций, стремление к эмансипации, самостоятельность, бесконфликтность коммуникации.

В исследовании зафиксирована позитивная связь жилищных условий с репродуктивной активностью личности. Для мужчин обеспеченность жильем является ключевым фактором, определяющим планирование количества детей.

Таким образом, репродуктивная активность личности — феномен, сложно детерминированный несколькими группами факторов: особенностями личности субъекта, характером семейных коммуникаций, типом привязанности, наличием жилищных условий.

Ограничения и перспективы исследования

Исследование носит срезовой характер, утверждения о «влиянии», «формировании» и «детерминации» носят гипотетический характер и требуют проверки в дальнейших лонгитюдных исследованиях. В качестве перспективы будущих исследований представляется целесообразным рассмотрение ценностно-смысловых предикторов репродуктивной активности личности.

Практическое применение

Представленное исследование расширяет представление о факторах и механизмах, обуславливающих специфику репродуктивной активности личности. Полученные результаты могут быть интегрированы в образовательные программы и полезны в психологическом консультировании.

Список литературы

Бабкина, А.Ю. (2025). Сепарационные процессы у молодежи: роль семейной коммуникации. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*, (8), 237–244. <https://doi.org/10.5930/1994-4683-2025-237-244>

Гусейнов, А.Ш. (2017). Психология протестной активности личности. Монография. Краснодар: КГУФКСТ.

Золотова, И.А., Бузина, Т.С., Мисюк, Ю.В. (2026). Новые тенденции современного материнства в клиническом аспекте. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 19(1), 61–82. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-04>

Колышко, А.М., Карпинский, К.В., Кисельникова, Н.В., Комарова, Т.К. (2014). Психическая регуляция репродуктивных решений. В А.М. Колышко (ред.), *Актуальные проблемы психологии личности и социального взаимодействия* (С. 48–56). Гродно: Изд-во ГрГУ.

Лоскутова, В.А. (2004) Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: дисс. канд. мед. наук. Новосибирск.

Моросанова, В.И. (2022). Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 3(15), 57–82. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82>

Пальцева, Т.В. (2006) Психологические условия становления и развития репродуктивных установок в детско-юношеском возрасте от 5 до 18 лет: дисс. канд. психол. наук. Москва.

Рябикина, З.И., Гусейнов, А.Ш., Удачина, П.Ю., Хозяинова, Т.К., Яворчук, Н.А. (2025). Семья как фактор развития личности и ее психологического благополучия. *Южно-российский журнал социальных наук*, 26(3), 6–21. <https://doi.org/10.31429/26190567-26-3-6-21>

Сабельникова, Н.В., Каширский, Д.В., Садовникова, Т.Ю. (2023). Русскоязычная версия опросника привязанности к родителям и сверстникам Г. Армсдена и М. Гринберга. *Психологический журнал*, 44(2), 89–104. <https://doi.org/10.31857/S020595920024910-7>

Фоменко, Г.Ю. (2008). Психологические проблемы женского бесплодия в контексте личностных противоречий (экзистенциальные аспекты). *Человек. Сообщество. Управление*, (4), 17–30.

Холмогорова, А.Б., Воликова, С.В., Сорокова, М.Г. (2016). Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации». *Консультативная психология и психотерапия*, 24(4), 97–125. <https://doi.org/10.17759/cpp20162404005>

Шиповская, В.В., Гусейнов, А.Ш. (2024). Личностная зрелость в аспекте флуктуаций субъектности: монография. Краснодар: Изд-во Кубанского гос. ун-та. <https://elibrary.ru/item.asp?id=73381470>

Шиповская, В.В., Гусейнов, А.Ш. (2026). Методика личностной беспомощности: модификация и валидизация. *Российский психологический журнал*, 23(2), 74–94. <https://www.rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/2057/2231>

Шиповская, В.В. (2010). Особенности проявления личностной беспомощности в ситуации осложнённой беременности. *Южно-российский журнал социальных наук*, (1), 100–113.

Beaujouan, E. (2020). Latest-late fertility? Decline and resurgence of late parenthood across the lowfertility countries. *Population and Development Review*, 46(2), 219–247. <https://doi.org/10.1111/padr.12334>

Belsky, J. (2012). The Development of Human Reproductive Strategies. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 310–316. <https://doi.org/10.1177/0963721412453588>

Brase, G.L., Brase, S.L. (2012). Emotional Regulation of Fertility Decision Making: What Is the Nature and Structure of “Baby Fever”? *Emotion*, 12(5), 1141–1154. <https://doi.org/10.1037/a0024954>

Clutterbuck, S., Adams, J., Nettle, D. (2014). Childhood Adversity Accelerates Intended Reproductive Timing in Adolescent Girls without Increasing Interest in Infants. *PloS one*, 9(1), e85013. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0085013>

Delpriore, D.J., Hill, S.E. (2013). The Effects of Paternal Disengagement on Women’s Sexual Decision Making: An Experimental Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(2), 234–246. <https://doi.org/10.1037/a0032784>

Guzzo, K.B., Hayford, S.R. (2020). Pathways to Parenthood in Social and Family Contexts: Decade in Review. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 117–144. <https://doi.org/10.1111/jomf.12618>

Hartnett, C.S., Gemmill, A. (2020). Recent trends in U.S. childbearing intentions. *Demography*, 57(6), 2035–2045. <https://doi.org/10.1007/s13524-020-00929-w>

Hui Yap, M.B., Pilkington, P.D., Ryan, S.M., Jorm, A.F. (2014). Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, (156), 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.11.007>

Kuersten-Hogan, R., McHale, J.P. (2021). The Transition to Parenthood: A Theoretical and Empirical Overview. In: R. Kuersten-Hogan, J.P. McHale (eds.) *Prenatal Family Dynamics* (pp. 3–21). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51988-9_1

Leondari, A., Kiosseoglou, G. (2000). The Relationship of Parental Attachment and Psychological Separation to the Psychological Functioning of Young Adults. *The Journal of Social Psychology*, 140(4), 451–464. <https://doi.org/10.1080/00224540009600484>

Li, G.Y., You, Z.Q., Yang, G.H. (2025). The relationship between parent-child attachment and fertility intention: the mediating role of family resilience and the moderating role of gender moderating. *Front. Psychol.*, (16), 1669639. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1669639>

Liu, P., Cao, J., Nie, W., Wang, X., Tian, Y., Ma, C. (2021). The Influence of Internet Usage Frequency on Women’s Fertility Intentions — The Mediating Effects of Gender Role Attitudes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4784. <https://doi.org/10.3390/IJERPH18094784>

Luo, T., Tang, Q., Lu, J., Li, Y., Wang, A., Kong, F. (2026). The impact of psychological factors on fertility intention among women who have given birth in Shanghai: multiple mediating effects analysis based on the theory of planned behavior. *Reproductive health*, 23(1), 30. <https://doi.org/10.1186/s12978-025-02252-2>

McAllister, L.S., Pepper, G.V., Virgo, S., Coall, D.A. (2016). The evolved psychological mechanisms of fertility motivation: hunting for causation in a sea of correlation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 371(1692), 20150151. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0151>

Rotkirch, A. (2007). 'All that she wants is a(nother) baby'? Longing for children as a fertility incentive of growing importance. *Journal of Evolutionary Psychology*, (5), 89–104. <https://doi.org/10.1556/JEP.2007.1010>

Simpson, J.A., Rholes, W.S. (2019). Adult attachment orientations and well-being during the transition to parenthood. *Current Opinion in Psychology*, (25), 47–52. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.019>

Uji, M., Kawaguchi, M. (2024). Parent Attachment: Assessment, Effects of Gender Difference, and Mediation between Past Perceived Parenting and Mental Health into Adulthood. *Psychology*, (15), 743–763. <https://doi.org/10.4236/psych.2024.155045>.

References

Babkina, A.Yu. (2025). Separation processes in young people: the role of family communication. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta = Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*, (8), 237–244. (In Russ.). <https://doi.org/10.5930/1994-4683-2025-237-244>

Beaujouan, E. (2020). Latest-late fertility? Decline and resurgence of late parenthood across the lowfertility countries. *Population and Development Review*, 46(2), 219–247. <https://doi.org/10.1111/padr.12334>

Belsky, J. (2012). The Development of Human Reproductive Strategies. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 310–316. <https://doi.org/10.1177/0963721412453588>

Brase, G.L., Brase, S.L. (2012). Emotional Regulation of Fertility Decision Making: What Is the Nature and Structure of “Baby Fever”? *Emotion*, 12(5), 1141–1154. <https://doi.org/10.1037/a0024954>

Clutterbuck, S., Adams, J., Nettle, D. (2014). Childhood Adversity Accelerates Intended Reproductive Timing in Adolescent Girls without Increasing Interest in Infants. *PloS one*, 9(1), e85013. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0085013>.

Delpriore, D.J., Hill, S.E. (2013). The Effects of Paternal Disengagement on Women's Sexual Decision Making: An Experimental Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(2), 234–246. <https://doi.org/10.1037/a0032784>.

Fomenko, G.Yu. (2008). Psychological problems of female infertility in the context of personal contradictions (existential aspects). *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie = Human. Community. Management*, (4), 17–30. (In Russ.)

Guseinov, A.Sh. (2017). Psychology of Protest Activity of an Individual. Monograph. Krasnodar: KSUFKST. (In Russ.)

Guzzo, K.B., Hayford, S.R. (2020). Pathways to Parenthood in Social and Family Contexts: Decade in Review. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 117–144. <https://doi.org/10.1111/jomf.12618>

Hartnett, C.S., Gemmill, A. (2020). Recent trends in U.S. childbearing intentions. *Demography*, 57(6), 2035–2045. <https://doi.org/10.1007/s13524-020-00929-w>

Hui Yap, M.B., Pilkington, P.D., Ryan, S.M., Jorm, A.F. (2014). Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, (156), 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.11.007>

Kholmogorova, A.B., Volikova, S.V., Sorokova, M.G. (2016). Standardization of the "Family Emotional Communication" Questionnaire. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 24(4), 97–125. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp20162404005>

Kolyshko, A.M., Karpinsky, K.V., Kiselnikova, N.V., Komarova, T.K. (2014). Mental regulation of reproductive decisions. In: A.M. Kolyshko (ed.), *Current Problems of Personality Psychology and Social Interaction* (pp. 48–56). Grodno: GrSU Press. (In Russ.)

Kuersten-Hogan, R., McHale, J.P. (2021). The Transition to Parenthood: A Theoretical and Empirical Overview. In: R. Kuersten-Hogan, J.P. McHale (eds.) *Prenatal Family Dynamics* (pp. 3–21). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51988-9_1

Leondari, A., Kiosseoglou, G. (2000). The Relationship of Parental Attachment and Psychological Separation to the Psychological Functioning of Young Adults. *The Journal of Social Psychology*, 140(4), 451–464. <https://doi.org/10.1080/00224540009600484>

Li, G.Y., You, Z.Q., Yang, G.H. (2025). The relationship between parent-child attachment and fertility intention: the mediating role of family resilience and the moderating role of gender moderating. *Front. Psychol.*, (16), 1669639. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1669639>

Liu, P., Cao, J., Nie, W., Wang, X., Tian, Y., Ma, C. (2021). The Influence of Internet Usage Frequency on Women's Fertility Intentions — The Mediating Effects of Gender Role Attitudes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4784. <https://doi.org/10.3390/IJERPH18094784>

Loskutova, V.A. (2004). Internet addiction as a form of nonchemical addictive disorders: dissertation of the candidate of medical sciences: Novosibirsk. (In Russ.)

Luo, T., Tang, Q., Lu, J., Li, Y., Wang, A., Kong, F. (2026). The impact of psychological factors on fertility intention among women who have given birth in Shanghai: multiple mediating effects analysis based on the theory of planned behavior. *Reproductive health*, 23(1), 30. <https://doi.org/10.1186/s12978-025-02252-2>

McAllister, L.S., Pepper, G.V., Virgo, S., Coall, D.A. (2016). The evolved psychological mechanisms of fertility motivation: hunting for causation in a sea of correlation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 371(1692), 20150151. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0151>

Morosanova, V.I. (2022). Psychology of conscious selfregulation: from origins to modern research. *Teoreticheskaya i ehksperimental'naya psihologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 3(15), 57–82. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82>

Paltseva, T.V. (2006) Psychological conditions of formation and development of reproductive attitudes in childhood and adolescence from 5 to 18 years: dissertation of the candidate. psychological sciences. Moscow. (In Russ.)

Rotkirch, A. (2007). 'All that she wants is a (nother) baby'? Longing for children as a fertility incentive of growing importance. *Journal of Evolutionary Psychology*, (5), 89–104. <https://doi.org/10.1556/JEP.2007.1010>

Ryabikina, Z.I., Guseinov, A.Sh., Udachina, P.Yu., Khozyainova, T.K., Yavorchuk, N.A. (2025). Family as a factor in personality development and psychological wellbeing. *Yuzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk = South Russian Journal of Social Sciences*, 26(3), 6–21. (In Russ.). <https://doi.org/10.31429/26190567-26-3-6-21>

Sabelnikova, N.V., Kashirsky, D.V., Sadovnikova, T.Yu. (2023). Russian language version of the Attachment to Parents and Peers Questionnaire by G. Armsden and M. Greenberg. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*, 44(2), 89–104. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S020595920024910-7>

Shipovskaya, V.V. (2010). Features of the manifestation of personal helplessness in the situation of a complicated pregnancy. *Yuzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk = South Russian Journal of Social Sciences*, (1), 100–113. (In Russ.)

Shipovskaya, V.V., Guseinov, A.Sh. (2024). Personal maturity in the aspect of fluctuations in subjectivity: a monograph. Krasnodar: Kuban State University. (In Russ.) <https://elibrary.ru/item.asp?id=73381470>

Shipovskaya, V.V., Guseinov, A.Sh. (2026). The Personal Helplessness Methodology: Modification and Validation. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal = Russian Psychological Journal*, 23(2), 74–94. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2026.2.5>

Simpson, J.A., Rholes, W.S. (2019). Adult attachment orientations and well-being during the transition to parenthood. *Current Opinion in Psychology*, (25), 47–52. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.019>

Uji, M., Kawaguchi, M. (2024). Parent Attachment: Assessment, Effects of Gender Difference, and Mediation between Past Perceived Parenting and Mental Health into Adulthood. *Psychology*, (15), 743–763. <https://doi.org/10.4236/psych.2024.155045>.

Zolotova, I.A., Buzina, T.S., Misiyuk, Yu.V. (2026). New trends in modern motherhood from a clinical perspective. *Teoreticheskaya i ehksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 19(1), 61–82. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-26-04>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Александр Шамильевич Гусейнов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и общей психологии факультета управления и психологии Кубанского государственного университета, Краснодар, Российская Федерация, aguseinov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0928-7725>

Рябикина Зинаида Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и общей психологии факультета управления и психологии Кубанского государственного университета, Краснодар, Российская Федерация, z.ryabikina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7396-0115>

Виктория Владимировна Шиповская, кандидат психологических наук, докторант кафедры психологии личности и общей психологии факультета управления и психологии Кубанского государственного университета, Краснодар. Российская Федерация, victship@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8756-9838>

ABOUT THE AUTHORS

Aleksandr Sh. Guseinov, Dr. Sci. (Psychol.), Professor at the Department of Personality and General Psychology, Faculty of Management and Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation, aguseinov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0928-7725>

Zinaida I. Ryabikina, Dr. Sci. (Psychol.), Professor at the Department of Personality and General Psychology, Faculty of Management and Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation z.ryabikina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7396-0115>

Victoria V. Shipovskaya, Cand. Sci. (Psychol.), doctoral candidate at the Department of Personality and General Psychology, Faculty of Management and Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation, victship@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8756-9838>

Поступила 30.04.2026. Получена после доработки 01.06.2026. Принята в печать 25.06.2026.
Received 30.04.2026. Revised 01.06.2026. Accepted 25.06.2026.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-26-28>

УДК 159.944.4:159.942

Профиль эмоционального дистресса у артистов и научных работников: соотношение тревоги и депрессивно-ангедонических проявлений

В.Л. Машков^{1, 2}, К.В. Котенко³, И.В. Решетова³, А.А. Кобеляцкая³,
А.В. Бадимова³, А.А. Москалев³ ✉

¹ Московский театр Олега Табакова, Москва, Российская Федерация

² Московский театр «Современник», Москва, Российская Федерация

³ Российский научный центр хирургии имени академика Б.В. Петровского, Москва, Российская Федерация

✉ amoskalev@med.ru

Резюме

Актуальность. Суммарные показатели эмоционального дистресса могут не отражать различия в соотношении тревожных и депрессивно-ангедонических проявлений. Для профессий, связанных с публичной оценкой и необходимостью быстрой мобилизации ресурсов, анализ структуры дистресса может быть информативнее общего показателя.

Цель. Сравнить общий уровень и профиль эмоционального дистресса у артистов, научных работников и лиц группы сравнения с учетом пола и возраста.

Выборка. В анализ вошли 299 взрослых разных профессий: 87 артистов, 89 научных работников и 123 участника группы сравнения; 190 женщин и 109 мужчин. Средний возраст артистов составлял 35,92 года ($SD = 15,73$), научных работников — 34,97 года ($SD = 15,31$), группы сравнения — 28,78 года ($SD = 11,85$).

Методы. Уровень эмоционального дистресса оценивался с помощью Госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS; A.S. Zigmond, R.P. Snaith). Анализировались две подшкалы — тревоги (HADS-A), депрессии (HADS-D), их сумма (общий показатель HADS-T) и профильный контраст, рассчитанный как разность HADS-A минус HADS-D, отражающий перевес тревожных проявлений над депрессивными. Применялся коэффициент α Кронбаха, критерий Краскела — Уоллиса, многомерный ковариационный анализ, линейная регрессия с робастными стандартными ошибками и сравнение скрининговых долей.

Результаты. Общий HADS-T практически не различался между группами: 10,09 балла у артистов, 10,39 у научных работников и 10,08 в группе сравнения; $p = 0,900$. Вместе с тем профиль был неодинаков. После учета пола и возраста у артистов показатель по подшкале тревоги (HADS-A) был выше группы сравнения на 2,03 балла ($p = 0,001$), а показатель по шкале депрессии (HADS-D) ниже на 1,11 балла ($p = 0,018$). Профильный контраст у артистов превышал



показатель группы сравнения на 3,14 балла и научных работников на 2,32 балла (оба $p < 0,001$). Доля повышенных тревожных баллов не различалась, тогда как повышенные депрессивно-ангедонические баллы встречались у артистов реже. **Выводы.** Сопоставимый общий эмоциональный дистресс может иметь различную внутреннюю структуру. Для артистов характерно относительное преобладание тревожно-мобилизационного компонента при меньшей выраженности депрессивно-ангедонических проявлений. Таким образом, HADS-T не следует использовать без отдельного анализа подшкал.

Ключевые слова: эмоциональный дистресс, тревога, депрессивно-ангедонические проявления, HADS, артисты, научные работники, психология профессий, профильный анализ

Для цитирования: Машков, В.Л., Котенко, К.В., Решетова, И.В., Кобеляцкая, А.А., Бадимова, А.В., Москалев, А.А. (2026). Профиль эмоционального дистресса у артистов и научных работников: соотношение тревоги и депрессивно-ангедонических проявлений. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 19(3), 154–171. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-28>

Emotional Distress Profile in Performing Artists and Researchers: The Balance of Anxiety and Depressive–Anhedonic Symptoms

Vladimir L. Mashkov^{1,2}, Konstantin V. Kotenko³, Inna V. Reshetova³,
Anastasiya A. Kobelyatskaya³, Anna V. Badimova³,
Alexey A. Moskalev³ ✉

¹ Oleg Tabakov Moscow Theatre, Moscow, Russian Federation

² Moscow Sovremennik Theater, Moscow, Russian Federation

³ Petrovsky National Research Center of Surgery, Moscow, Russian Federation

✉ amoskalev@med.ru

Abstract

Background. Total emotional distress scores may fail to capture differences in the balance between anxiety and depressive-anhedonic symptoms. For professions involving public evaluation and the need to mobilize resources quickly, analyzing the structure of distress may be more informative than relying on an overall score.

Objective. The goal is to compare the overall level and profile of emotional distress in performing artists, researchers, and a comparison group while accounting for sex and age.

Sample. The analysis included 299 adults from different professions: 87 performing artists, 89 researchers, and 123 participants in the comparison group; 190 women and 109 men. The mean age of the performing artists was 35.92 years ($SD = 15.73$), that of the researchers was 34.97 years ($SD = 15.31$), and that of the comparison group was 28.78 years ($SD = 11.85$).

Methods. Emotional distress was assessed using the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS; A.S. Zigmond, R.P. Snaith). Two subscales — anxiety (HADS-A) and depression (HADS-D) — along with their sum (the total HADS-T score) and a profile contrast calculated as the difference HADS-A minus HADS-D, reflecting the predominance of anxiety over depressive symptoms, were analyzed. Cronbach's α , the Kruskal — Wallis test, multivariate analysis of covariance, linear regression with robust standard errors, and comparison of screening proportions were used.

Results. Total HADS-T scores showed virtually no difference between groups: 10.09 in artists, 10.39 in researchers, and 10.08 in the comparison group; $p = 0.900$. The profile, however, was not uniform. After adjusting for sex and age, artists scored 2.03 points higher than the comparison group on the anxiety subscale (HADS-A) ($p = 0.001$) and 1.11 points lower on the depression subscale (HADS-D) ($p = 0.018$). The profile contrast in artists exceeded that of the comparison group by 3.14 points and that of researchers by 2.32 points (both $p < 0.001$). The proportion of elevated anxiety scores did not differ, whereas elevated depressive-anhedonic scores were less common among artists.

Conclusion. Comparable overall emotional distress may have a different internal structure. Artists are characterized by a relative predominance of the anxiety-mobilization component alongside less pronounced depressive-anhedonic symptoms. Thus, HADS-T should not be used without separately analyzing its subscales.

Keywords: emotional distress, anxiety, depressive-anhedonic symptoms, HADS, performing artists, researchers, occupational psychology, profile analysis

For citation: Mashkov, V.L., Kotenko, K.V., Reshetova, I.V., Kobelyatskaya, A.A., Badimova, A.V., Moskalev, A.A. (2026). Emotional distress profile in performing artists and researchers: the balance of anxiety and depressive-anhedonic symptoms. *Theoretical and Experimental Psychology*, 19(3), 154–171. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-28>

Введение

Тревожные и депрессивные проявления относятся к наиболее распространенным формам эмоционального неблагополучия, но их соотношение может существенно различаться даже при одинаковой общей выраженности симптомов. Тревожный компонент включает напряжение, ожидание угрозы, беспокойство, внутреннюю дрожь и эпизоды паники. Депрессивная подшкала HADS преимущественно отражает утрату удовольствия и интереса, снижение бодрости, замедление и ослабление положительного ожидания; поэтому применительно к ней точнее говорить о депрессивно-ангедонических проявлениях, а не о полном клиническом синдроме депрессии (Zigmond & Snaith, 1983; Snaith, 2003).

Госпитальная шкала тревоги и депрессии была разработана как краткий скрининговый инструмент, исключающий большинство соматических симптомов, которые могут исказить оценку при физических заболеваниях (Zigmond & Snaith, 1983). Обзор 747 исследований подтвердил ее пригодность для оценки выраженности тревоги и депрессии в клинических и неклинических выборках (Bjelland et al., 2002). В российской общей популяции подтверждена двухфакторная структура HADS и получены высокие коэффициенты внутренней согласованности:

$\alpha = 0,86$ для тревоги и $\alpha = 0,84$ для депрессии (Морозова и др., 2023). Последняя работа на русскоязычных студентах также поддерживает применение двух подшкал, хотя психометрическая дискуссия о соотношении специфических и общего факторов дистресса сохраняется (Маракшина и др., 2025).

Спор о структуре HADS имеет прямое содержательное значение. С одной стороны, тревога и депрессивно-ангедонические проявления коррелируют и могут отражать общий фактор эмоционального дистресса. С другой стороны, однофакторный общий балл способен скрывать противоположно направленные различия подшкал. Современный методологический анализ показывает, что для HADS описаны одно-, двух-, трехфакторные и бифакторные модели, а выбор способа интерпретации должен зависеть от исследовательской задачи и характеристик выборки (Lloyd et al., 2023). В сравнении профессиональных групп особенно важно одновременно представлять HADS-A, HADS-D и суммарный показатель.

В исполнительских профессиях человек постоянно находится в специфической эмоциональной ситуации. Публичное выступление предполагает наблюдение и оценку, ограниченную возможность исправить ошибку, высокую ответственность за результат и необходимость поддерживать необходимый уровень активации в точно заданный момент. Систематический обзор исследований артистов выделил организационные, межличностные и внутриличностные требования, включая нестабильность занятости, конкуренцию, отрицательную оценку и давление совершенства (Willis et al., 2019). В исследовании 782 австралийских актеров и исполнителей обнаружены более высокие показатели тревоги, депрессии и стресса по сравнению с нормативными данными, однако благополучие существенно различалось в зависимости от отношений и профессиональных обстоятельств (Szabó et al., 2022).

Данные о музыкантах также неоднородны. В датском исследовании почти тысячи музыкантов пол, профессиональный статус и особенности карьеры по-разному были связаны с HADS-A, HADS-D и субъективным благополучием; авторы подчеркивали, что объединение тревоги и депрессии в один показатель обедняет интерпретацию (Musgrave et al., 2025). В исследовании проявлений сострадания к себе (самосострадания) у артистов более выраженное самосострадание было связано с меньшими симптомами тревоги и депрессии после учета ряда демографических и профессиональных факторов (Walton et al., 2025). Эти работы показывают высокий интерес к психическому здоровью артистов, но не подтверждают представление о едином неблагоприятном профиле для всех представителей искусства.

Научная деятельность имеет иной набор требований: интеллектуальная неопределенность, длительные проекты с отсроченным результатом, конкуренция за финансирование и публикации, ограниченные сроки и необходимость сочетать исследовательские, административные и иногда преподавательские обязанности. В исследовании университетских сотрудников воспринимаемые профессиональные стрессоры были связаны с тревогой и депрессивными проявлениями, причем

наиболее значимыми были дефицит времени и недостаток признания (Hammoudi Halat et al., 2024).

Оценка психологических функций работников в условиях стресса проводится в различных исследованиях (Котенко, 2025; Лопаткина, 2014). Однако научные работники редко непосредственно сопоставляются с артистами. При этом сравнение только общих баллов эмоционального неблагополучия может привести к ошибочному выводу об отсутствии профессиональных различий. Равный HADS-T возможен при более высокой тревоге и более низкой депрессивно-ангедонической симптоматике в одной группе и обратном соотношении в другой. Поэтому центральной задачей настоящей работы стал анализ не только уровня, но и внутренней конфигурации эмоционального дистресса.

Теоретическое обоснование

В рамках дименсионального подхода тревога и депрессивно-ангедонические проявления рассматриваются как взаимосвязанные, но не тождественные изменения. Их общая часть может отражать негативную аффективность и субъективное неблагополучие, тогда как специфическая часть тревоги связана с напряжением и ожиданием угрозы, а специфическая часть депрессии — с ослаблением положительного аффекта и способности получать удовольствие. HADS-D была специально сконструирована вокруг ангедонии, что делает ее относительно менее зависимой от соматических жалоб (Zigmond & Snaith, 1983; Snaith, 2003).

Для исполнительской деятельности тревожная активация не обязательно равнозначна дезадаптации. Умеренное напряжение может сопровождать мобилизацию внимания и готовность к публичному действию. Однако HADS-A измеряет не ситуативное сценическое волнение, а более общий комплекс тревожных проявлений. Поэтому более высокий HADS-A у артистов нельзя автоматически трактовать как полезный ресурс; корректнее проверять, сочетается ли он с общим ростом дистресса или с иной конфигурацией подшкал.

Были сформулированы следующие гипотезы. Первая: общий показатель HADS-T может не различаться между профессиональными группами. Вторая: у артистов профиль будет смещен в сторону тревожных проявлений относительно депрессивно-ангедонических. Третья: различия профиля сохранятся после учета пола и возраста. Дополнительно исследовались доли участников с повышенными скрининговыми значениями по каждой подшкале.

Выборка

Исходный массив содержал данные 311 взрослых. Полные ответы на все 14 пунктов HADS имелись у 299 человек: 87 артистов, 89 научных работников и 123 участника группы сравнения. В аналитическую выборку вошло 190 женщин и 109 мужчин. Информация о возрасте имелаась у 281 участника: у всех артистов и научных работников, а также у 105 из 123 представителей группы сравнения.

Средний возраст артистов составлял 35,92 года ($SD = 15,73$), научных работников — 34,97 года ($SD = 15,31$), группы сравнения — 28,78 года ($SD = 11,85$). Среди артистов было 36 женщин и 51 мужчина, среди научных работников — 57 женщин и 32 мужчины, в группе сравнения — 97 женщин и 26 мужчин. В связи с различиями возрастной и половой структуры эти переменные включались в многофакторные модели.

Критерии включения: здоровые мужчины и женщины в возрасте от 18 лет; для группы артистов — активная профессиональная деятельность в сфере культуры и искусства не менее 5 лет; для группы ученых-медиков — активная научная деятельность в области медицины не менее 5 лет; письменное информированное согласие.

Критерии исключения: диагностированные нейродегенеративные заболевания; психические заболевания в анамнезе; черепно-мозговые травмы с потерей сознания; острые инфекционные заболевания менее 4 недель; регулярный прием препаратов, влияющих на когнитивные функции; алкогольная или наркотическая зависимость; противопоказания к МРТ (наличие металлических имплантов, кардиостимуляторов, клаустрофобия); беременность и лактация.

Методы

Методика

Госпитальная шкала тревоги и депрессии (Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS) включает 14 пунктов, каждый из которых оценивается по шкале от 0 до 3 баллов. Семь пунктов образуют подшкалу тревоги HADS-A, семь — подшкалу депрессии HADS-D; диапазон каждой подшкалы составляет 0–21 балл. Более высокое значение означает большую выраженность соответствующих проявлений. В настоящем массиве пунктовые значения уже были приведены к направлению ключа и суммировались по двум подшкалам.

Помимо HADS-A и HADS-D рассчитывался HADS-T как сумма 14 пунктов. Общий показатель использовался только как дополнительная мера дистресса, поскольку факторная структура HADS остается дискуссионной (Lloyd et al., 2023). Для прямой оценки соотношения подшкал рассчитывался профильный контраст $C = HADS-A - HADS-D$. Он не рассматривался как самостоятельная диагностическая шкала: положительное значение означало относительное преобладание тревожных проявлений, отрицательное — депрессивно-ангедонических.

Внутренняя согласованность составила $\alpha = 0,833$ для HADS-A, $\alpha = 0,736$ для HADS-D и $\alpha = 0,841$ для всех 14 пунктов. Корреляция HADS-A и HADS-D в общей выборке была умеренной: $\rho = 0,462$; $p < 0,001$, что подтверждало наличие общей вариативности при сохранении различий между подшкалами.

Для описательного скринингового анализа использовались классические границы 0–7, 8–10 и 11–21 балл (Zigmond & Snaith, 1983; Bjelland et al., 2002). Дополнительно проверялась устойчивость результата при порогах, предложенных

в российской популяционной валидации: 10 баллов для HADS-A и 9 баллов для HADS-D (Морозова и др., 2023). Эти категории не являются диагнозами и обозначают только повышенную вероятность эмоциональных нарушений.

Процедура и этические основания

Анкетирование проводилось очно в соответствии с единым протоколом. Участники заполняли опросники добровольно. Все участники предоставили информированное согласие на участие и обработку обезличенных данных.

Статистический анализ

Количественные данные описывали средним, стандартным отклонением, медианой и межквартильным размахом. Внутреннюю согласованность оценивали коэффициентом α Кронбаха. Из-за дискретности и асимметрии HADS межгрупповые сравнения без ковариат выполняли критерием Краскела — Уоллиса; величину эффекта описывали ϵ^2 . Попарные описательные эффекты оценивали Hedges g .

Совместное различие двух подшкал проверяли многомерным ковариационным анализом с HADS-A и HADS-D как зависимыми переменными, профессиональной группой как фактором, полом и возрастом как ковариатами. Основным многомерным критерием служил след Пиллая. Последующие линейные модели для HADS-A, HADS-D, HADS-T и профильного контраста включали индикаторы групп, женский пол и центрированный возраст. В связи с гетероскедастичностью использовали робастные стандартные ошибки HC3.

Доли повышенных значений сравнивали критерием χ^2 ; при попарном анализе редких событий применяли точный критерий Фишера. Все тесты были двусторонними, уровень значимости — 0,05. Анализ выполнялся в Python с использованием NumPy, SciPy и statsmodels.

Результаты исследования

Описательные статистики по выборке представлены в Таблице 1.

Таблица 1
Характеристики выборки и показатели HADS

Группа	n	Женщины / мужчины	Возраст, М (SD)	HADS-A, М (SD)	HADS-D, М (SD)	HADS-T, М (SD)	A-D, М (SD)
Артисты	87	36 / 51	35,92 (15,73)	7,29 (3,97)	2,80 (2,53)	10,09 (5,50)	4,48 (3,75)
Научные работники	89	57 / 32	34,97 (15,31)	6,45 (4,31)	3,94 (3,47)	10,39 (6,81)	2,51 (3,86)
Группа сравнения	123	97 / 26	28,78 (11,85)*	6,03 (4,42)	4,05 (3,37)	10,08 (6,78)	1,98 (3,98)
Всего	299	190 / 109	—	6,52 (4,28)	3,66 (3,22)	10,18 (6,42)	2,87 (4,01)

Примечание. М — среднее; SD — стандартное отклонение; A-D — профильный контраст HADS-A минус HADS-D. * Возраст известен у 105 участников группы сравнения.

Table 1
Sample characteristics and HADS scores

Group	n	Women / Men	Age, M (SD)	HADS-A, M (SD)	HADS-D, M (SD)	HADS-T, M (SD)	A-D, M (SD)
Artists	87	36 / 51	35.92 (15.73)	7.29 (3.97)	2.80 (2.53)	10.09 (5.50)	4.48 (3.75)
Researchers	89	57 / 32	34.97 (15.31)	6.45 (4.31)	3.94 (3.47)	10.39 (6.81)	2.51 (3.86)
Comparison group	123	97 / 26	28.78 (11.85)*	6.03 (4.42)	4.05 (3.37)	10.08 (6.78)	1.98 (3.98)
Total	299	190 / 109	—	6.52 (4.28)	3.66 (3.22)	10.18 (6.42)	2.87 (4.01)

Note. M — mean; SD — standard deviation; A-D — profile contrast HADS-A minus HADS-D. *Age was known for 105 participants in the comparison group.

Надежность и взаимосвязь подшкал

Обе подшкалы имели приемлемую или высокую внутреннюю согласованность. Надежность HADS-A была выше, чем HADS-D. Внутри отдельных групп α HADS-A изменялась от 0,788 до 0,857, α HADS-D — от 0,619 у артистов до 0,808 у научных работников. Более низкая надежность HADS-D у артистов учитывалась при интерпретации небольших различий.

HADS-A и HADS-D были положительно связаны во всех группах: у артистов $\rho = 0,367$, у научных работников $\rho = 0,557$, в группе сравнения $\rho = 0,520$; во всех случаях $p < 0,001$. Следовательно, подшкалы отражали общую область эмоционального неблагополучия, но степень их сопряженности не исключала профильных различий.

Суммарный уровень и профиль эмоционального дистресса

Суммарный HADS-T был практически одинаков во всех профессиональных группах (Таблица 1). Критерий Краскела — Уоллиса не выявил различий: $H(2) = 0,21$; $p = 0,900$; $\epsilon^2 = 0$. В модели с учетом пола и возраста профессиональная группа также не была связана с HADS-T: для артистов $B = 0,92$; 95% ДИ $[-0,93; 2,78]$; $p = 0,329$, для научных работников $B = 0,48$; 95% ДИ $[-1,43; 2,38]$; $p = 0,626$.

Для HADS-A межгрупповое различие без ковариат находилось на уровне статистической тенденции: $H(2) = 5,30$; $p = 0,071$; $\epsilon^2 = 0,011$. После учета пола и возраста артисты имели более высокий HADS-A, чем группа сравнения, $B = 2,03$; 95% ДИ $[0,80; 3,26]$; $p = 0,001$, и чем научные работники, разность $B = 1,38$; 95% ДИ $[0,13; 2,64]$; $p = 0,031$. Научные работники от группы сравнения не отличались.

По HADS-D обнаружено небольшое, но статистически значимое общее различие: $H(2) = 7,17$; $p = 0,028$; $\epsilon^2 = 0,017$. В скорректированной модели показатель у артистов был ниже группы сравнения на 1,11 балла: 95% ДИ $[-2,03; -0,19]$; $p = 0,018$, и ниже научных работников на 0,93 балла: 95% ДИ $[-1,85; -0,02]$; $p = 0,045$. Научные работники и группа сравнения не различались.

Наиболее отчетливые различия выявлены по профильному контрасту HADS-A–HADS-D: $H(2) = 20,61$; $p < 0,001$; $\epsilon^2 = 0,063$. После учета пола и возраста показатель артистов превышал группу сравнения на 3,14 балла: 95% ДИ [2,01; 4,26]; $p < 0,001$, и научных работников на 2,32 балла: 95% ДИ [1,19; 3,45]; $p < 0,001$. Научные работники и группа сравнения значимо не различались.

Многомерный анализ двух подшкал подтвердил общий эффект профессиональной группы после контроля пола и возраста: след Пиллая $V = 0,098$; $F(4,552) = 7,10$; $p < 0,001$. Таким образом, отсутствие различий по HADS-T сочеталось со значимым различием конфигурации тревожных и депрессивно-ангедонических проявлений (Таблица 2).

Таблица 2
Многофакторные модели HADS с учетом пола и возраста

Исход	Предиктор	B	SE HC3	95% ДИ	p
HADS-A	Артисты	2,031	0,626	[0,805; 3,258]	0,001
	Научные работники	0,649	0,620	[−0,568; 1,865]	0,296
	Женский пол	2,179	0,545	[1,112; 3,247]	<0,001
	Возраст, 1 год	−0,054	0,016	[−0,084; −0,023]	<0,001
HADS-D	Артисты	−1,107	0,470	[−2,028; −0,186]	0,018
	Научные работники	−0,173	0,508	[−1,169; 0,823]	0,733
	Женский пол	0,889	0,412	[0,082; 1,697]	0,031
	Возраст, 1 год	−0,004	0,013	[−0,029; 0,021]	0,755
HADS-T	Артисты	0,924	0,947	[−0,931; 2,780]	0,329
	Научные работники	0,475	0,974	[−1,434; 2,385]	0,626
	Женский пол	3,069	0,829	[1,445; 4,693]	<0,001
	Возраст, 1 год	−0,057	0,024	[−0,105; −0,010]	0,017
HADS-A–HADS-D	Артисты	3,139	0,574	[2,014; 4,263]	<0,001
	Научные работники	0,822	0,581	[−0,316; 1,960]	0,157
	Женский пол	1,290	0,497	[0,317; 2,263]	0,009
	Возраст, 1 год	−0,050	0,015	[−0,080; −0,019]	0,001

Примечание. $n = 281$. Референтные категории — группа сравнения и мужской пол. Возраст центрирован относительно среднего. B — нестандартизованный коэффициент; SE HC3 — робастная стандартная ошибка.

Table 2
Multivariable HADS models adjusted for sex and age

Outcome	Predictor	B	SE HC3	95% CI	p
HADS-A	Artists	2.031	0.626	[0.805; 3.258]	0.001

Outcome	Predictor	B	SE HC3	95% CI	p
HADS-D	Researchers	0.649	0.620	[-0.568; 1.865]	0.296
	Women	2.179	0.545	[1.112; 3.247]	<0.001
	Age, 1 year	-0.054	0.016	[-0.084; -0.023]	<0.001
	Artists	-1.107	0.470	[-2.028; -0.186]	0.018
HADS-T	Researchers	-0.173	0.508	[-1.169; 0.823]	0.733
	Women	0.889	0.412	[0.082; 1.697]	0.031
	Age, 1 year	-0.004	0.013	[-0.029; 0.021]	0.755
	Artists	0.924	0.947	[-0.931; 2.780]	0.329
HADS-A-HADS-D	Researchers	0.475	0.974	[-1.434; 2.385]	0.626
	Women	3.069	0.829	[1.445; 4.693]	<0.001
	Age, 1 year	-0.057	0.024	[-0.105; -0.010]	0.017
	Artists	3.139	0.574	[2.014; 4.263]	<0.001
	Researchers	0.822	0.581	[-0.316; 1.960]	0.157
	Women	1.290	0.497	[0.317; 2.263]	0.009
	Age, 1 year	-0.050	0.015	[-0.080; -0.019]	0.001

Note. n = 281. Reference categories — comparison group and male sex. Age was centered around the mean. B — unstandardized coefficient; SE HC3 — robust standard error.

Скрининговые уровни

При классическом пороге ≥ 8 баллов повышенные значения HADS-A имелись у 36,8% артистов, 30,3% научных работников и 32,5% участников группы сравнения; $\chi^2(2) = 0,86$; $p = 0,651$; V Крамера = 0,054. Следовательно, группы не различались по общей доле участников с повышенными тревожными баллами (Таблица 3).

Повышенные значения HADS-D встречались у 4,6% артистов, 16,9% научных работников и 17,9% группы сравнения; $\chi^2(2) = 8,66$; $p = 0,013$; V = 0,170. В попарном точном анализе вероятность повышенного HADS-D была ниже у артистов, чем у научных работников ($p = 0,013$) и группы сравнения ($p = 0,005$).

При использовании порогов российской популяционной валидации результат сохранялся: HADS-A ≥ 10 имели 27,6% артистов, 22,5% научных работников и 22,8% группы сравнения ($p = 0,661$), HADS-D ≥ 9 — соответственно 2,3%, 11,2% и 13,8% ($p = 0,018$). Таким образом, вывод не зависел от выбранной системы скрининговых границ.

Таблица 3
Доля участников с повышенными значениями HADS

Критерий	Артисты, n (%)	Научные работники, n (%)	Группа сравнения, n (%)	$\chi^2(2)$	p
HADS-A ≥ 8	32 (36,8)	27 (30,3)	40 (32,5)	0,86	0,651
HADS-D ≥ 8	4 (4,6)	15 (16,9)	22 (17,9)	8,66	0,013
HADS-A ≥ 10	24 (27,6)	20 (22,5)	28 (22,8)	0,83	0,661

Критерий	Артисты, n (%)	Научные работники, n (%)	Группа сравнения, n (%)	$\chi^2(2)$	p
HADS-D ≥ 9	2 (2,3)	10 (11,2)	17 (13,8)	8,07	0,018

Примечание. Пороги ≥ 8 соответствуют классической скрининговой интерпретации; пороги HADS-A ≥ 10 и HADS-D ≥ 9 предложены при валидации русскоязычной версии в общей популяции. Категории не являются клиническими диагнозами.

Table 3
Participants with elevated HADS scores

Criterion	Artists, n (%)	Researchers, n (%)	Comparison group, n (%)	$\chi^2(2)$	p
HADS-A ≥ 8	32 (36.8)	27 (30.3)	40 (32.5)	0.86	0.651
HADS-D ≥ 8	4 (4.6)	15 (16.9)	22 (17.9)	8.66	0.013
HADS-A ≥ 10	24 (27.6)	20 (22.5)	28 (22.8)	0.83	0.661
HADS-D ≥ 9	2 (2.3)	10 (11.2)	17 (13.8)	8.07	0.018

Note. Cut-offs ≥ 8 correspond to the classic screening interpretation; cut-offs of HADS-A ≥ 10 and HADS-D ≥ 9 were proposed during validation of the Russian-language version in the general population. The categories are not clinical diagnoses.

Пол и возраст

Женский пол был связан с более высокими значениями обеих подшкал, причем различие сильнее выражалось для HADS-A. После учета профессиональной группы и возраста женщины имели HADS-A выше на 2,18 балла и HADS-D выше на 0,89 балла. В результате HADS-T у женщин был выше на 3,07 балла, а профильный контраст смещался в сторону тревоги на 1,29 балла.

С возрастом HADS-A снижался в среднем на 0,054 балла на год, тогда как HADS-D не демонстрировал независимой возрастной связи. Поэтому часть различий нескорректированных средних могла быть обусловлена более молодым составом группы сравнения; включение возраста и пола не устранило, а усилило специфический профиль артистов.

Обсуждение результатов

Основной результат исследования состоит в расхождении между суммарной выраженностью и структурой эмоционального дистресса. HADS-T оказался практически идентичным у артистов, научных работников и участников группы сравнения. Если бы анализ ограничивался общим баллом, выводом стало бы отсутствие профессиональных различий. Раздельное рассмотрение подшкал показало иную картину: у артистов тревожный компонент был выше, а депрессивно-ангедонический — ниже. Этот эффект сохранялся после учета пола и возраста и подтверждался как непрерывными показателями, так и скрининговыми долями.

Полученные данные поддерживают методологическую позицию, согласно которой HADS-A и HADS-D нельзя безусловно заменять общим HADS-T.

Современные обзоры факторной структуры HADS отмечают выраженный общий фактор дистресса, но одновременно указывают на значимые специфические компоненты тревоги и депрессии и зависимость модели от популяции и метода анализа (Lloyd et al., 2023). В российской популяционной валидации подтверждена двухфакторная структура, а оптимальные диагностические пороги для двух подшкал оказались различными (Морозова и др., 2023). Наши результаты показывают практическое следствие этой дискуссии: общий балл способен полностью замаскировать профессионально специфическую конфигурацию симптомов.

Более высокий тревожный показатель у артистов согласуется с данными об эмоциональных требованиях к исполнительской деятельности. Систематический обзор Willis и соавторов (2019) описывает влияние публичной оценки, конкуренции, нестабильности и внутреннего давления совершенства. В исследовании австралийских актеров и исполнителей тревога, депрессия и стресс превышали популяционные ориентиры, но их выраженность зависела от профессиональных и межличностных обстоятельств (Szabó et al., 2022). Musgrave и соавторы (2025), применявшие HADS у датских музыкантов, также обнаружили неодинаковую роль профессиональных и демографических факторов для тревоги и депрессии.

Однако HADS-A не является мерой сценической тревоги. Его пункты оценивают общее напряжение, беспокойные мысли, страх, внутреннюю дрожь, неуверенность и панику. Поэтому результаты не позволяют утверждать, что повышенный HADS-A является исключительно функциональной мобилизацией перед выступлением. Термин «тревожно-мобилизационный профиль» в данной работе обозначает относительное преобладание тревожного измерения при отсутствии повышения общего HADS-T и при меньшем HADS-D, а не адаптивность тревоги как таковой.

Низкая выраженность депрессивно-ангедонических проявлений у артистов является не менее важным результатом. Подшкала HADS-D фокусируется на способности получать удовольствие, смеяться, чувствовать бодрость, ожидать удовлетворения и сохранять интерес. Творческая деятельность потенциально предоставляет сильные источники положительного подкрепления, вовлеченности, смысла и эмоционального выражения. Исследования благополучия музыкантов показывают, что профессиональная музыкальная деятельность может сочетать высокие требования с высокими показателями смысла и вовлеченности (Ascenso et al., 2018). При этом настоящее поперечное исследование не позволяет установить, является ли меньшая ангедония следствием творческой деятельности, условием профессионального отбора или особенностью состава выборки.

Полученный результат отличается от исследования Szabó и соавторов (2022), где у австралийских актеров были повышены и тревога, и депрессия по сравнению с нормативными данными. Противоречие может быть связано с различиями стран, профессиональной структуры, периода обследования, инструментов и групп сравнения. Австралийская работа использовала DASS и сопоставление с внешними нормативами, тогда как в настоящем исследовании три группы

обследовались единым протоколом. Кроме того, HADS-D намеренно исключает соматические и многие когнитивные симптомы депрессии, концентрируясь на ангедонии.

Научные работники по общему уровню и профилю HADS не отличались от группы сравнения. Это не означает отсутствия профессиональных рисков в научной среде. Международные исследования университетских сотрудников связывают ограничения времени, конкуренцию, недостаток признания и дисбаланс ролей с тревожной и депрессивными проявлениями (Hammoudi Halat et al., 2024). Вероятно, профессиональная неоднородность научной группы, различия должностей и этапов карьеры могли сгладить эффекты. Для последующего анализа необходимы сведения о стаже, научной позиции, временной занятости, грантовой и публикационной нагрузке.

Женщины демонстрировали более высокие значения HADS-A и HADS-D, причем эффект пола для тревоги был сильнее. Подобные различия обнаруживались в российской популяционной валидации HADS и в исследованиях музыкантов (Морозова и др., 2023; Musgrave et al., 2025). Вместе с тем пол не является объяснением профессионального профиля артистов: после статистической корректировки относительное преобладание HADS-A у них сохранялось.

Возраст был обратно связан с тревожным, но не депрессивно-ангедоническим компонентом. Из-за поперечного дизайна нельзя разделить возрастной эффект, когортные различия и профессиональный отбор. Более молодой состав группы сравнения делал обязательной корректировку возраста; после нее различия артистов не исчезли.

Важно отметить, что скрининговый анализ требует осторожности. HADS не устанавливает диагноз тревожного или депрессивного расстройства. Классические границы 8 и 11 баллов создавались для выявления возможных случаев, а российская валидация предложила иные оптимальные пороги (Морозова и др., 2023). Тем не менее обе системы дали одинаковый содержательный результат: доля повышенной тревоги была сопоставима, тогда как повышенные депрессивно-ангедонические показатели у артистов встречались реже.

В целом результаты не поддерживают стигматизирующее представление о творческой профессии как о состоянии общего психологического неблагополучия. Они указывают на более сложный профиль, где тревожное напряжение сочетается с сохранностью положительного аффекта и способности получать удовольствие. При этом индивидуальные артисты с высокими HADS-A или HADS-D нуждаются в таком же внимании, как участники других групп, а среднегрупповой профиль не должен использоваться для оценки конкретного человека.

Практическое применение

В программах психологического сопровождения артистов целесообразно не ограничиваться суммарной оценкой эмоционального дистресса. Раздельные HADS-A и HADS-D позволяют отличить профиль преимущественного

напряжения и беспокойства от профиля с утратой удовольствия, снижением бодрости и интереса. Это различие важно для выбора направления последующей беседы и углубленной диагностики.

Повышенный HADS-A у артиста требует уточнения контекста: связан ли он с конкретными выступлениями, распространяется ли на повседневную жизнь, сопровождается ли избеганием, нарушением сна, паническими проявлениями или снижением профессионального функционирования. Низкий HADS-D не отменяет необходимости помощи при выраженной тревоге.

Выводы

1. Суммарный уровень эмоционального дистресса HADS-T не различался у артистов, научных работников и участников группы сравнения.
2. При одинаковом HADS-T у артистов обнаружена иная конфигурация проявлений: более высокий, чем у группы сравнения, тревожный и более низкий депрессивно-ангедонический компонент.
3. Профильное преобладание HADS-A над HADS-D у артистов сохранялось после учета пола и возраста и было значимо выраженнее, чем у научных работников и группы сравнения.
4. Доля участников с повышенной тревогой была сопоставима во всех группах, тогда как повышенные депрессивно-ангедонические показатели у артистов встречались реже.
5. При сравнении профессиональных групп необходимо представлять HADS-A и HADS-D раздельно: общий HADS-T может скрывать противоположно направленные различия.

Список литературы

Котенко, К.В., Михайлова, А.А., Нагорнев, С.Н., Васильева, Е.С., Фролков, В.К., Олифер, Я.С., Бадимова, А.В., Решетова, И.В., Корчажкина, Н.Б. (2025). Биохимические маркеры стресса у медицинских работников с синдромом профессионального выгорания и их динамика при применении физиотерапевтических факторов. *Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры*, 102(5–2), 17–27. <https://doi.org/10.17116/kurort202510205217>

Лопаткина, Л.В., Котенко, К.В., Корчажкина, Н.Б. (2014). Комплексные немедикаментозные программы в коррекции вегетативных и психоэмоциональных нарушений при метаболическом синдроме. *Физиотерапия, бальнеология и реабилитация*, 13(4), 4–6. <https://doi.org/10.17816/41443>

Маракшина, Ю.А., Павлова, А.А., Исмагуллина, В.И., Лобаскова, М.М. (2025). Анализ психометрических свойств Госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS) на выборке русскоязычных студентов. *Acta Biomedica Scientifica*, 10(5), 182–193. <https://doi.org/10.29413/ABS.2025-10.5.20>

Морозова, М.А., Потанин, С.С., Бениашвили, А.Г., Бурминский, Д.С., Лепилкина, Т.А., Рупчев, Г.Е., Кибитов, А.А. (2023). Валидация русскоязычной версии Госпитальной шкалы тревоги и депрессии в общей популяции. *Профилактическая медицина*, 26(4), 7–14. <https://doi.org/10.17116/profmed2023260417>

Ascenso, S., Williamon, A., Perkins, R. (2018). Resounding meaning: A PERMA wellbeing profile of classical musicians. *Frontiers in Psychology*, (9), 1895–1909. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01895>

Bjelland, I., Dahl, A.A., Haug, T.T., Neckelmann, D. (2002). The validity of the Hospital Anxiety and Depression Scale: An updated literature review. *Journal of Psychosomatic Research*, 52(2), 69–77. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(01\)00296-3](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00296-3)

Hammoudi Halat, D., Abdel-Rahman, M.E., Al-Jayyousi, G.F., Malki, A. (2024). Associations between perceived occupational stressors and symptoms severity of depression, anxiety and stress among academic faculty: First cross-sectional study from Qatar. *BMC Psychology*, (12), 393–410. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01801-x>

Li, S.A., Sakata, N., Donn, G. (2025). A scoping review of mental health literacy in performing and creative artists. *Frontiers in Psychology*, (16), 1329029–1329045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1329029>

Lloyd, M., Sugden, N., Thomas, M., McGrath, A., Skilbeck, C. (2023). The structure of the Hospital Anxiety and Depression Scale: Theoretical and methodological considerations. *British Journal of Psychology*, 114(3), 642–664. <https://doi.org/10.1111/bjop.12637>

Musgrave, G., Gross, S.A., Carney, D. (2025). Determinants of anxiety, depression and subjective wellbeing among musicians in Denmark: Findings from the “When Music Speaks” project. *Scandinavian Journal of Psychology*, 66(3), 429–445. <https://doi.org/10.1111/sjop.13095>

Snaith, R.P. (2003). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Health and Quality of Life Outcomes*, (1), 29–35. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-1-29>

Szabó, M., Seton, M., Maxwell, I., Cunningham, M.L. (2022). Psychological well-being of Australian actors and performing artists: Life satisfaction and negative affect. *Medical Problems of Performing Artists*, 37(2), 106–117. <https://doi.org/10.21091/mppa.2022.2016>

Walton, C.C., Kirby, J.N., McKenzie, S., Gao, C.X., Purcell, R., Rice, S.M., Osborne, M.S. (2025). A preliminary investigation into self-compassion and performing artists’ mental health and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, (16), 1512114–1512130. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1512114>

Willis, S., Neil, R., Mellick, M.C., Wasley, D. (2019). The relationship between occupational demands and well-being of performing artists: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, (10), 393–413. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00393>

Zigmond, A.S., Snaith, R.P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

References

Ascenso, S., Williamon, A., Perkins, R. (2018). Resounding meaning: A PERMA wellbeing profile of classical musicians. *Frontiers in Psychology*, (9), 1895–1909. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01895>

Bjelland, I., Dahl, A.A., Haug, T.T., Neckelmann, D. (2002). The validity of the Hospital Anxiety and Depression Scale: An updated literature review. *Journal of Psychosomatic Research*, 52(2), 69–77. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(01\)00296-3](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00296-3)

Hammoudi Halat, D., Abdel-Rahman, M.E., Al-Jayyousi, G.F., Malki, A. (2024). Associations between perceived occupational stressors and symptoms severity of depression, anxiety and stress among academic faculty: First cross-sectional study from Qatar. *BMC Psychology*, (12), 393–410. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01801-x>

Kotenko, K.V., Mikhailova, A.A., Nagornev, S.N., Vasilyeva, E.S., Frolkov, V.K., Olifer, Ya.S., Badimova, A.V., Reshetova, I.V., Korchazhkina, N.B. (2025). Biochemical markers of stress in medical workers with occupational burnout syndrome and their dynamics under the influence of physiotherapeutic factors. *Voprosy Kurortologii, Fizioterapii i Lechebnoi Fizicheskoi Kultury = Problems of Balneology, Physiotherapy and Exercise Therapy*, 102(5–2), 17–27. (In Russ.). <https://doi.org/10.17116/kurort202510205217>

Li, S.A., Sakata, N., Donn, G. (2025). A scoping review of mental health literacy in performing and creative artists. *Frontiers in Psychology*, (16), 1329029–1329045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1329029>

Lloyd, M., Sugden, N., Thomas, M., McGrath, A., Skilbeck, C. (2023). The structure of the Hospital Anxiety and Depression Scale: Theoretical and methodological considerations. *British Journal of Psychology*, 114(3), 642–664. <https://doi.org/10.1111/bjop.12637>

Lopatkina, L.V., Kotenko, K.V., Korchazhkina, N.B. (2014). Comprehensive non-pharmacological programs in the correction of autonomic and psychoemotional disorders in metabolic syndrome. *Fizioterapiya, Balneologiya i Reabilitatsiya = Russian Journal of Physiotherapy, Balneology and Rehabilitation*, 13(4), 4–6. (In Russ.)

Marakshina, Yu.A., Pavlova, A.A., Ismatullina, V.I., Lobaskova, M.M. (2025). Analysis of psychometric properties of the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) in a sample of Russian-speaking students. *Acta Biomedica Scientifica*, 10(5), 182–193. (In Russ.). <https://doi.org/10.29413/ABS.2025-10.5.20>

Morozova, M.A., Potanin, S.S., Beniashvili, A.G., Burminsky, D.S., Lepilkina, T.A., Rupchev, G.E., Kibitov, A.A. (2023). Validation of the Russian-language version of the Hospital Anxiety and Depression Scale in the general population. *Profilakticheskaya Meditsina = The Russian Journal of Preventive Medicine*, 26(4), 7–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17116/profmed2023260417>

Musgrave, G., Gross, S.A., Carney, D. (2025). Determinants of anxiety, depression and subjective wellbeing among musicians in Denmark: Findings from the “When Music Speaks” project. *Scandinavian Journal of Psychology*, 66(3), 429–445. <https://doi.org/10.1111/sjop.13095>

Snaith, R.P. (2003). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Health and Quality of Life Outcomes*, (1), 29–35. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-1-29>

Szabó, M., Seton, M., Maxwell, I., Cunningham, M.L. (2022). Psychological well-being of Australian actors and performing artists: Life satisfaction and negative affect. *Medical Problems of Performing Artists*, 37(2), 106–117. <https://doi.org/10.21091/mppa.2022.2016>

Walton, C.C., Kirby, J.N., McKenzie, S., Gao, C.X., Purcell, R., Rice, S.M., Osborne, M.S. (2025). A preliminary investigation into self-compassion and performing artists’ mental

health and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, (16), 1512114–1512130. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1512114>

Willis, S., Neil, R., Mellick, M.C., Wasley, D. (2019). The relationship between occupational demands and well-being of performing artists: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, (10), 393–413. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00393>

Zigmond, A.S., Snaith, R.P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Владимир Львович Машков, художественный руководитель Московской театральной школы Олега Табакова; художественный руководитель Московского театра «Современник», Москва, Российская Федерация, collegetabakova@culture.mos.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2063-8482>

Константин Валентинович Котенко, академик РАН, доктор медицинских наук, профессор, директор Российского научного центра хирургии имени академика Б.В. Петровского, Москва, Российская Федерация, nos@med.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0224-7299>

Инна Викторовна Решетова, главный врач клиники превентивной медицины института биологии старения и медицины здорового долголетия Российского научного центра хирургии имени академика Б.В. Петровского, Москва, Российская Федерация, reshetovainna@med.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9555-9760>

Анастасия Александровна Кобеляцкая, кандидат биологических наук, научный сотрудник Института биологии старения и медицины здорового долголетия с клиникой превентивной медицины Российского научного центра хирургии имени академика Б.В. Петровского, Москва, Российская Федерация, kaa.chel@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7174-204X>

Анна Вячеславовна Бадимова, кандидат медицинских наук, научный сотрудник Института биологии старения и медицины здорового долголетия с клиникой превентивной медицины Российского научного центра хирургии имени академика Б.В. Петровского, Москва, Российская Федерация, a.badimova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0553-4891>

Алексей Александрович Москалев, член-корреспондент РАН, доктор биологических наук, директор Института биологии старения и медицины здорового долголетия с клиникой превентивной медицины Российского научного центра хирургии имени академика Б.В. Петровского, Москва, Российская Федерация, amoskaev@med.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3248-1633>

ABOUT THE AUTHORS

Vladimir L. Mashkov, Artistic Director of the Oleg Tabakov Moscow Theatre; Artistic Director of the Moscow Sovremennik Theater, Moscow, Russian Federation, collegetabakova@culture.mos.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2063-8482>

Konstantin V. Kotenko, Academician of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Medicine), Professor, Director of the Petrovsky National Research Center of Surgery, Moscow, Russian Federation, noc@med.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0224-7299>

Inna V. Reshetova, Chief Physician, Preventive Medicine Clinic, Institute of the Biology of Aging and Healthy Longevity Medicine, Petrovsky National Research Center of Surgery, Moscow, Russian Federation, reshetovainna@med.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9555-9760>

Anastasiya A. Kobelyatskaya, Cand. Sci. (Biology), Researcher at the Institute of Biology of Aging and Healthy Longevity Medicine with Preventive Medicine Clinic, Petrovsky National Research Center of Surgery, Moscow, Russian Federation, kaa.chel@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7174-204X>

Anna V. Badimova, Cand. Sci. (Medicine), Researcher at the Institute of Biology of Aging and Healthy Longevity Medicine with Preventive Medicine Clinic, Petrovsky National Research Center of Surgery, Moscow, Russian Federation, a.badimova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0553-4891>

Alexey A. Moskalev, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Biology), Director of the Institute of Biology of Aging and Healthy Longevity Medicine with Preventive Medicine Clinic, Petrovsky National Research Center of Surgery, Moscow, Russian Federation, amoskalev@med.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3248-1633>

Поступила 05.02.2026. Получена после доработки 24.03.2026. Принята в печать 04.05.2026.
Received 05.02.2026. Revised 24.03.2026. Accepted 04.05.2026.