

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

10(1) 2024

16+

Сайт журнала:
rrpedagogy.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal



НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of March 14, 2017



Том 10, № 1 2024

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 10, № 1 2024

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Ерошенкова Е.И., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: Гребнева В.В., кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, декан факультета психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Редактор английских текстов: Ляшенко И.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: Анохина С.В., старший преподаватель кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Алдуайс А., кандидат педагогических наук, Департамент гуманитарных наук (психологии), Веронский университет, Верона, Италия

Брюс А., доктор социологии и педагогики инноваций Universal Learning Systems, Ирландия
Волошина Л.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Запесоцкая И.В., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Исаев И.Ф., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Национального государственного Университета физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Россия

Кабардов М.К., доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

Корольков А.А., доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия

Кунья А.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гояния, штат Гояс, Бразилия

Либану Жюзе К., доктор философских наук и истории образования, профессор, Гояс Епископский Католический университет, Бразилия

Мальцев М., доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Мефодия, Македония

Мичич Весна Л., доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиче, Сербия

Молчанова Л.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Никишина В.Б., доктор психологических наук, профессор кафедры организации непрерывного образования Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия

Нюрк Г.-Х., доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейропсихологии Университета Тюбингена, Германия

Осицкий А.К., доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия

Полонский В.М., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

Разуваева Т.Н., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Райхенберг М., департамент образования и специального образования, Гетеборгский университет, Швеция

Рузиева Д.И., доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики, Узбекистан

Самосенкова Т.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Симонович Н.Е., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Россия

Тирадо Р.Г., доктор филологии, Гранадский университет, Испания

Шеховская Н.Л., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: Elena I. Eroshenkova, Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Professor, Department of Pedagogy, pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

DEPUTY CHIEF EDITOR: Valentina V. Grebneva, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

ENGLISH TEXT EDITOR: Igor V. Lyashenko, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY: Svetlana V. Anokhina, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

EDITORIAL BOARD:

Ahmed Alduais, PhD, I in Pedagogy, Department of Human Sciences (Psychology), University of Verona, Verona, Italy

Alan Bryus, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pre-school and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Irina V. Zapetsotskaya, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Vladimir N. Irkhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pedagogy National State University of Physical Culture, Sports and Health named after P.F. Lesgafta, Russia

Muhammed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Russia

Alexander A. Korolkov, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia

André L.A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiania, Go  s, Brazil

José C. Libaneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Go  s, Retired Professor at the Federal University of Go  s, Brazil

Maryan Maltsev, Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia

Vesna L. Minich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizrene-Leposavic, Serbia

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Continuing Education, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogova of the Ministry of Health of Russia, Russia

Hans-Christof Nyurk, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Diagnostics and Cognitive Neuropsychology, University of Tübingen, Germany

Alexey K. Osnitsky, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia

Valentin M. Polonskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Monica Reichenberg, Department of Education and Special Education, University of Gothenburg, Sweden

Dilnoz I. Ruzieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan

Tatyana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

Nikolay E. Simonovich, Doctor of Philosophy, Professor, Professor Department of Social Psychology L.S. Vygotsky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, Russia

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

Natalya L. Shekhovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Nina Y. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.

Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»

Publisher: Belgorod State National Research University

Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia

Publication frequency: 4/year

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Шакурова М.В., Махинин А.Н., Пахомова Е.Ю. Статусно-возрастные особенности гражданского самоопределения будущих и начинающих педагогов	3
Миронова Н.А. Реализация воспитательного потенциала стратегии непрерывного литературного образования в педагогическом вузе	16
Платов А.В., Гаврилина Ю.И. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры	26
Гореев А.М. Студент vs проект. Возможен ли союз?	44

ПСИХОЛОГИЯ

Авакян И.Б., Минияров В.М. Педагогический консерватизм преподавателя вуза в условиях профессионального стресса	63
Денисова Е.Г., Сылка Н.В. Удовлетворенность трудом и мотивация профессиональной деятельности женщин- работников сферы образования	83
Овсяникова Е.А., Худаева М.Ю., Латышева А.С. Особенности взаимодействия молодых супругов с разной степенью сепарации от родительской семьи	94
Лучинкина А.И., Коршак А.А. Смысловая регуляция поведения интернет-активных пользователей	109
Селиванов А.Е. Критерии психологической безопасности сотрудников МЧС России: субъективное благополучие, потребность в безопасности	119
Рядинская Е.Н., Ковальчишина Н.И., Ковальчишина С.В., Волобуев В.В. Особенности психологического благополучия и жизнестойкости мужчин с алкогольной зависимостью	134

CONTENTS

PEDAGOGICS

M.V. Shakurova, A.N. Makhinin, E.Yu. Pakhomova Status and age features of civic self-determination of future and novice teachers	3
N.A. Mironova Realization of the educational potential of the strategy of continuous literary education in a pedagogical university	16
A.V. Platov, Yu.I. Gavrulina Artificial intelligence in education: evolution and barriers	26
A.M. Goreev Student vs project. Is an alliance possible?	44

PSYCHOLOGY

I.B Avakyan, V.M. Miniyarov Pedagogical conservatism of a university teacher as a result of professional stress	63
E.G. Denisova, N.V. Sylka Job satisfaction and professional motivation of women in education	83
E.A. Ovsyanikova, M.Yu. Khudaeva, A.S. Latysheva Features of the interaction of young spouses with varying degrees of separation from the parent family	94
A.I. Luchinkina, A.A. Korshak Semantic regulation of the behavior of Internet active users	109
A.E. Selivanov Criteria of psychological safety of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia: subjective well-being, need for safety	119
E.N. Ryadinskaya, N.I. Kovalchishina, S.V. Kovalchishina, V.V. Volobuev Psychological well-being and resilience of alcohol-dependent men	134

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS



Оригинальное исследование

УДК 378:37.017.4

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-1

Шакурова М.В., 
Махинин А.Н.*, 
Пахомова Е.Ю. 

Статусно-возрастные особенности гражданского
самоопределения будущих и начинающих педагогов

Воронежский государственный педагогический университет
ул. Ленина, д. 86, г. Воронеж, 394043, Россия
alex-makhinin@yandex.ru*

Статья поступила 09 января 2024; принята 15 марта 2024;
опубликована 30 марта 2024

Аннотация. *Введение.* Внимание к педагогу как носителю антропо-образов, образцов, паттернов поведения, мировоззренческих установок, оценочных суждений, при определенных условиях значимых для воспитания и социализации обучающихся, актуализируют проблему сопровождения гражданского самоопределения будущих и начинающих педагогов. Важным основанием ее разрешения выступает изучение и использование для проектирования педагогического образования, сопровождения процесса самоопределения молодых людей в социально-гражданской сфере жизнедеятельности их актуальных статусно-возрастных особенностей. *Цель:* изучить отдельные статусно-возрастные особенности гражданского самоопределения будущих и начинающих педагогов, связанные с их социально-гражданской включенностью. *Методология и методы.* Методологию исследования определили социокультурный, социально-педагогический, аксиологический и психолого-педагогический подходы к пониманию сущности гражданского самоопределения личности. Использовался адаптированный опросник «Молодежь: особенности социализации и воспитания», фокус группы, проведенные со студентами и начинающими педагогами, предложенные отдельным респондентам ретроспективные эссе. Приведены данные сопоставительного исследования, выполненного с нашим участием соответственно в 2006 и 2023 годах с использованием одного и того же опросника. В числе респондентов в 2006 году были молодые люди, обучающиеся в высших учебных заведениях г. Воронежа и Воронежской области, включая педагогические вузы (N=1750). В 2023 году в качестве респондентов выступили студенты педагогического вуза и начинающие педагоги (N=520). Для сопоставления полученных данных использовалось выражение результата в процентах. *Результаты.* Сопоставимые данные получены по позициям: доверительное отношение студентов вузов к институтам власти и социальным институтам, удовлетворенность и активность в собственной жизни, участие в общественной жизни, оценка активности

социального окружения, национально-ориентированные или индивидуально-ориентированные оценки государственности. **Выводы.** Узкое, государственно-политическое, понимание гражданского самоопределения влечет за собой сужение сфер самореализации будущих и начинающих педагогов, которые, как и большинство населения страны, в политических практиках принимают нерегулярное и фрагментарное участие. Достаточно высокий уровень недоверия к политическим партиям напрямую связан с отстраненностью от общественной активности в целом (привлекает позиция наблюдателей), многочисленными случаями спонтанного и формального привлечения к реализуемым активностям, направленностью информации в сети Интернет при высоком уровне недоверия молодежи к СМИ. Незначительный уровень вовлеченности в деятельность общественных организаций, специфика отношения молодых людей к собственной активности ставит задачу анализа не только конкретных обстоятельств профессионального воспитания будущих и настоящих педагогов, но и особенностей самой системы непрерывного образования.

Ключевые слова: гражданское самоопределение; будущие и начинающие педагоги; статусно-возрастные особенности; социально-гражданская включенность; гражданская активность

Информация для цитирования: Шакурова М.В., Махинин А.Н., Пахомова Е.Ю. Статусно-возрастные особенности гражданского самоопределения будущих и начинающих педагогов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №1. С. 3-15. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-1.

Финансирование: работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы QRPK-2023-0007).

M.V. Shakurova ,
A.N. Makhinin* ,
E.Yu. Pakhomova 

Status and age features of civic self-determination of future and novice teachers

Voronezh State Pedagogical University,
86 Lenin Str., Voronezh, 394043, Russia
alex-makhinin@yandex.ru*

*Received on January 09, 2024; accepted on March 15, 2024;
published on March 30, 2024*

Abstract. Introduction. Attention to the teacher as a carrier of anthropo-images, samples, patterns of behavior, worldview attitudes, evaluative judgments, under certain conditions significant for the education and socialization of students, actualize the problem of support for civic self-determination of future and novice teachers. An important basis for its resolution is the study and use of current status-age features for the design of pedagogical education, support of the process of self-determination of young people in the socio-civic sphere of life activity. *The purpose* is to study certain status-age features of civic self-determination of future and novice teachers related to their socio-civic involvement.

Methodology and methods. The research methodology was determined by sociocultural, socio-pedagogical, axiological and psychological-pedagogical approaches to understanding the essence of civil self-determination of the individual. We used an adapted questionnaire “Youth: Features of Socialization and Upbringing”, focus groups conducted with students and novice teachers, and retrospective essays offered to individual respondents. We present the data of the comparative study, carried out with our participation in 2006 and 2023 respectively, using the same questionnaire. The respondents in 2006 were young people studying in higher educational institutions of Voronezh and Voronezh region, including pedagogical universities (N=1750). In 2023 the respondents were students of pedagogical universities and novice teachers (N=520). To compare the obtained data, the result was expressed as a percentage. **Results.** Comparable data were obtained for the following items: trusting attitude of university students to the institutions of power and social institutions, satisfaction and activity in their own life, participation in public life, assessment of social environment activity, national-oriented or individual-oriented assessments of statehood. **Conclusions.** The narrow, state-political understanding of civic self-determination entails a narrowing of the spheres of self-realization of future and novice teachers, who, like the majority of the country's population, take an irregular and fragmented part in political practices. A rather high level of distrust in political parties is directly related to the detachment from public activity in general (attracted by the position of observers), numerous cases of spontaneous and formal involvement in realized activities, the focus of information on the Internet with a high level of distrust of young people in the media. The insignificant level of involvement in the activities of public organizations, the specificity of young people's attitude to their own activity poses the task of analyzing not only the specific circumstances of professional education of future and present teachers, but also the peculiarities of the system of continuing education itself.

Keywords: civic self-determination; future and novice teachers; status-age features; socio-civic involvement; civic activity

Information for citation: Shakurova, M.V., Makhinin, A.N. and Pakhomova, E.Yu. (2024), “Status and age peculiarities of civil self-determination of future and novice teachers”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (1), 3-15, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-1.

Financial support: This research was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment in the field of science (topic number QRPK-2023-0007).

Введение (Introduction). Одним из актуальных векторов развития системы педагогического образования в России является рост внимания к педагогу как носителю антропо-образов, образцов, паттернов поведения, мировоззренческих установок, оценочных суждений, при определенных условиях значимых для развития личности обучающихся, их воспитания и социализации (Коряковцева, 2014). Изменения претерпевают и

отдельные базовые образовательные идеологии, актуальные для профессиональной подготовки педагогов. В частности, наметился переход от доминирования установки на владение конкретными компетенциями, позволяющими решать разноуровневые образовательные задачи, к формированию целостной способности и готовности осуществлять педагогическое взаимодействие и коммуникацию, направленные на возрастное

и личностное развитие ребенка, его социализацию средствами образования и воспитания (Шакурова, 2020). Целостность, как правило, достигается усилиями самой личности. Вместе с тем, средовые условия, целенаправленное влияние со стороны агентов социализации могут либо интенсифицировать, либо замедлить процесс ее становления. В определенной мере это зависит и от избираемого инструментария. В частности, отдельные группы компетенций, на которые ориентируют педагогическое образование федеральные государственные образовательные стандарты (например, «Самоорганизация и саморазвитие», «Межкультурное взаимодействие», «Коммуникация» и др.) могут быть сформированы только при условии опоры на определенные механизмы и расширенный спектр средств, например:

- актуализация, интерпретация и использование определенных видов собственного опыта, в частности, опыта самоопределения;

- понимание, учет и использование своего социального статуса, понимаемого не столько с социологических позиций, сколько с точки зрения психологии, в частности, так называемой статусной гипотезы (Anderson, 2015) или исследований объективного и субъективного социального статуса (Vidal, 2018), где субъективный социальный статус связан с определением самим человеком своего социального статуса в статусной иерархии, тогда как в основе объективного социального статуса лежит признаваемое представителями среды соответствие формальным признакам, свойственным тому или иному социальному статусу;

- понимание и учет механизмов социального сравнения (J. Crusius, K. Corcoran, T. Mussweiler), удовлетворяющих, в том числе, «потребность в общей социальной реальности» (Crusius, 2022: 166);

- согласование своего и чужого мнения. При этом ряд исследователей обращают внимание на то, что сопоставление и сравнение с другими людьми дает для развития

личности больше, нежели предъявление абсолютных результатов (эталонов, абстрактных образцов) (Kedia, 2014). Как следствие, принятие во внимание современного научного знания о психологических механизмах, лежащих в основе примера, включая пример педагога, позволяет перевести целый ряд педагогических задач из декларативного контекста в реалистичный;

- освоение практик самовыражения, управления впечатлением как значимыми в воспитательном взаимодействии педагога с воспитанниками с точки зрения обеспечения влияния и стимулирования обратной связи, что важно, как для собственного личностно-профессионального саморазвития педагога, так и для личностного развития воспитанников.

Принципиально важным основанием в использовании указанных механизмов выступает самопонимание и самоопределение педагогом (Казаева, 2010) в различных сферах жизнедеятельности, рефлексия своих статусно-возрастных особенностей (как универсальных, типичных, так и специфических, обусловленных прежде всего конкретными социокультурными условиями (А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др.). Социокультурная детерминация, культурная вариативность (в том числе, на субкультурном уровне) процессов самоопределения в последние десятилетия все активнее признается как психологами, так и педагогами, представляющими различные научные школы, при этом отмечается, что объемы выборок, на которых построены многие выводы немногочисленны (Heine, 2009). Значимое влияние оказывают и типичные жизненные ситуации, применительно к будущим и начинающим педагогам, в частности, речь может и должна идти об этапе личностно-профессионального становления. В этой связи интерес представляют исследования, выделяющие отдельные этапы как в период обучения студентов в вузе (Е.Г. Изотова, И.В. Никулина и др.), так и на этапе начала профессиональной деятельности (J. Keogh, S. Garvis, D. Pendergast, P. Diamond).

Различные типы самоопределения, опираясь в целом на единые механизмы, как частное избирательно по отношению к образам-идеалам, на которые ориентируется личность, и к видам активности. Применительно к гражданскому самоопределению личности значение имеет образ гражданина.

И в словарных определениях, и в многочисленных исследованиях намечены две ключевые линии толкования понятия «гражданин»:

– государственно-политическая, рассматривающая гражданина как человека, принадлежащего к постоянному населению государства, пользующегося его защитой, наделенная совокупностью прав и обязанностей (Пекушкина, 2014: 196). Подобные трактовки обуславливает возможность и широкое распространение взглядов на гражданское самоопределение как номинальное, определяемое, прежде всего, юридически оформленной принадлежностью к тому или иному государству, наделением правами и обязанностями. Еще одна особенность в данном случае связана с распространением идеи гражданина-героя (как сподвижника, так и бунтаря), рассматривающего в качестве взаимодействующего или противостоящего субъекта представителей государственной власти или государство в целом (далее – собственно гражданское);

– общекультурная, позволяющая говорить о гражданине не с государственно-политических позиций, а с точки зрения таких сущностных характеристик, как именованная принадлежность к определенному сообществу; не формальное, а реальное членство в этом сообществе; наличие и принятие членами сообщества общего управления. Это соответствующим образом меняет взгляд на сущность гражданского самоопределения: определение личностью себя как субъекта самоуправляемых отношений; воспринимающего коллективное «Мы», представленное на различных уровнях, начиная от близкого окружения, заканчивая современниками, а также всеми народами России в прошлом и

настоящем (Алмонд, 2014: 25), при этом свободно и равноправно ощущающего и позиционирующего себя в обществе; являющегося носителем устойчивой системы ценностных ориентаций, где а) ценности собственного блага носят подчиненный характер по отношению к ценностям общностей, в которые человек включен, б) гражданские ценности имеют высокое ранговые позиции в системе ценностных ориентаций личности); ответственно реализующего права и обязанности по отношению к сообществам, обществу, государству, активно и добровольно участвующих в общественной жизни, демонстрируя как социальную, так и собственно гражданскую активность (далее – социально-гражданское).

В данном исследовании за основу был взят общекультурный подход, при этом в уточнении сущности и механизмов гражданского самоопределения акцент был сделан именно на обращение к образу гражданина, где образ – интегрированная транслируемая человекообразная сущность, которая отличается реалистичностью и воспринимается окружающими не только в контексте транслируемых обществом и государством установок, но с учетом конкретных социокультурных условий (оттеняют отдельные характеристики образа, акцентируют наиболее значимые из них) и собственных предпочтений.

Гражданское самоопределение невозможно без социальной и гражданской вовлеченности, что увязывает проблемы данного вида самоопределения с гражданской активностью, которая, как подчеркивают P. Levine (Levine, 2013), L. Wray-Lake, C. DeHaan, J. Shubert, R. Ryan (Wray-Lake, 2017), является необходимым условием решения социальных проблем и повышения благосостояния и справедливости в отдельных сообществах и в обществе в целом, а также повышает благополучие самого вовлеченного гражданина. Отметим, что в данном случае авторы опирались на теорию самоопределения (SDT), связывающую самоопределение с удовлетворе-

нием основных психологических потребностей. При этом разграничиваются политическое (редко встречающееся в повседневной жизнедеятельности населения, в том числе молодежи) и гражданское поведение. Типичными проявлениями гражданского поведения, по мнению исследователей, можно считать, прежде всего, помогающие практики, экологические практики, общественную работу, волонтерство и благотворительность, поскольку они связаны с просоциальностью как направленностью на благо других.

В данном исследовании мы опирались на социально-педагогический подход в трактовке концепции социального воспитания А.В. Мудрика (Б.В. Куприянов, Т.А. Ромм, М.В. Шакурова, В.Р. Ясницкая и др.), позволяющий, с одной стороны, рассматривать педагогическую деятельность в контексте социализации и социального воспитания; с другой стороны, акцентирующий внимание к социокультурным детерминантам личностного развития (факторы социализации).

Таким образом, сущностными характеристиками гражданского самоопределения молодежи (с учетом уровня возрастного развития), на которые был сделан акцент в рамках данного исследования, выступают: а) организация личностью собственной жизнедеятельности в соответствии с усвоенными знаниями и присвоенными смыслами граждановедческого содержания; б) определение своего отношения, места, позиции в социальных и политических отношениях и взаимодействиях, общностях и сообществах; в) рефлексивное ранжирование гражданских ценностей в общей совокупности приоритетных для личности ценностных ориентаций; г) социальная и гражданская активность, проявляющаяся, проверяющая, утверждающая сделанные смысложизненные выборы.

Разрабатывая тему «Социально-педагогическое сопровождение гражданского самоопределения будущего и начинающего педагога в системе непрерывного образования», мы столкнулись с тем, что при достаточно обширном массиве проводимых исследований, аналитических и концептуальных

обобщений достаточно редко встречаются работы, уточняющие актуальные статусно-возрастные особенности конкретных групп молодых людей, что и обусловило необходимость обращения к данной проблематике. **Цель статьи:** изучить отдельные статусно-возрастные особенности гражданского самоопределения будущих и начинающих педагогов, связанные с их социально-гражданской включенностью.

Методология и методы (Methodology and methods). Для достижения поставленной цели на основе социокультурного, социально-педагогического, аксиологического и психолого-педагогического подходов к пониманию сущности гражданского самоопределения личности, определивших исходные концептуальные позиции исследования, был разработан критериально-диагностический комплекс. В числе критериев (четыре основных критерия), в частности, мы выделили критерий включенности (включенность и соотносимость человеком себя со знаковыми в его жизни социальными образованиями), который позволяет рассмотреть отдельные статусно-возрастные особенности гражданского самоопределения современных молодых людей, в том числе будущих и начинающих педагогов. В процессе исследования применительно к данному критерию использовался адаптированный опросник «Молодежь: особенности социализации и воспитания» (Агапова, 2006), а также по отдельным позициям фокус группы, проведенные со студентами и начинающими педагогами, и предложенные отдельным респондентам ретроспективные эссе.

В 2023 году данный критериально-диагностический комплекс (как в полном объеме, так и в выделенной для данной статьи позиции) был апробирован на респондентах следующих групп: обучающиеся педагогических классов образовательных организаций Воронежа и Воронежской области; обучающиеся Россошанского филиала Воронежского государственного колледжа; обучающиеся первого, третьего и выпускных курсов Воронежского государственного педагогического

университета; молодые педагоги образовательных организаций г. Воронеж и Воронежской области.

В качестве иллюстрации приведем пример из двухэтапного сопоставительного исследования, выполненного с нашим участием соответственно в 2006 (Агапова, 2006) и 2023 годах с использованием одного и того же опросника. В числе респондентов в 2006 году были молодые люди, обучающиеся в высших учебных заведениях г. Воронежа и Воронежской области, включая педагогические вузы (N=1750 (Агапова, 2006: 3)). В 2023 году в качестве респондентов выступили студенты педагогического вуза и начинающие педагоги (N=520). Для сопоставления полученных данных использовалось выражение результата в процентах.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). По мне-

нию целого ряда исследователей, современным молодым людям, в то числе студентам, свойственна гражданская пассивность. Так, различная мера гражданской пассивности («негражданственности» (Безруков, 2018: 122)) обусловлена реальным состоянием гражданского общества, закрепившимися тактиками жизнедеятельности, построенными на социальном неучастии. С одной стороны, эти практики демонстрируют представители ближайшего окружения растущей личности; с другой стороны, подобные установки принимаются при вхождении в отдельные подростковые и молодежные субкультуры. Немаловажную роль играет уровень доверия к государству и обществу, отдельным социальным институтам, их представляющим.

На вопрос о доверии к 2006 году были получены следующие результаты (рис. 1).

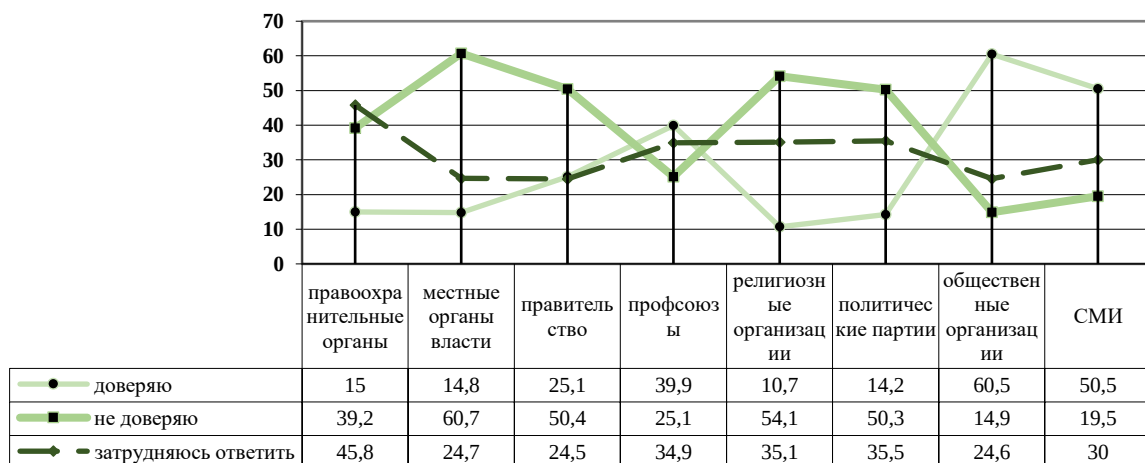


Рис. 1 Показатели доверительного отношения студентов вузов к институтам власти и социальным институтам, 2006 год (в % к числу респондентов (Агапова, 2006: 15))

Fig. 1 Indicators of trust attitude of university students to institutions of power and social institutions, 2006 (as a % of the number of respondents (Agapova, 2006: 15))

В 2023 году были получены следующие результаты (рис. 2).

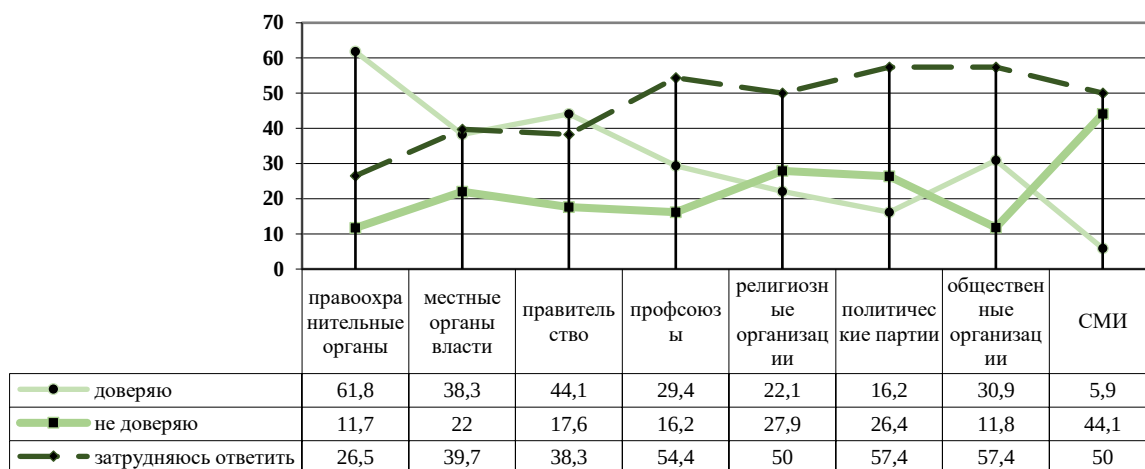


Рис. 2 Показатели доверительного отношения студентов вузов к институтам власти и социальным институтам, 2023 год (в % к числу респондентов)
Fig. 2 Indicators of trust attitude of university students to the institutions of power and social institutions, 2023 (in % of the number of respondents)

Как свидетельствуют полученные нами данные, по отдельным позициям произошли существенные изменения:

- уровень доверия к правоохранительным органам вырос в 4,1 раза и в 3,3 раза стал меньше процент тех респондентов, кто однозначно им не доверяет;

- в 2,6 раза стало больше молодых людей, которые стали доверять органам местного самоуправления (прежде всего, данное изменение произошло за счет сокращения тех, кто им не доверяет);

- в 1,7 раза стало больше респондентов, заявляющих о доверии правительству и в 2,8 раза стало меньше тех, кто ему не доверяет;

- доверие к профсоюзным организациям, напротив, упало: с 39,9% респондентов в 2006 году до 29,4% – в 2023 году. При этом в 1,5 раза увеличилось число тех, кто не может четко определить свою позицию;

- в 2,1 раза увеличился процент респондентов, доверяющих религиозным организациям, по большей части за счет сокращения тех, кто этим организациям не доверяет; в 1,4 раза увеличился процент тех, кто не мо-

жет четко определить свою позицию в отношении доверия к религиозным организациям;

- уровень доверия к политическим партиям существенных изменений не претерпел и остается относительно низким: 14,2% в 2006 году и 16,2% в 2023 году. Обращает на себя внимание изменение позиции: в 2006 году 50,3% респондентов определяли ее как «не доверяю», тогда как в 2023 году 57,4% затруднились четко обозначить свою позицию;

- практически в 2 раза упал уровень доверия к общественным организациям (соответственно, 60,5% и 30,9%), при этом значительно увеличилось число тех, кто не может четко определить свою позицию;

- наиболее существенный показатель снижения уровня доверия мы видим по отношению к СМИ: в 2006 году 50,5% им доверяли, тогда как в 2023 году лишь 5,9%. При этом относительно одинаково увеличился процент тех, кто не доверяет СМИ или не может четко определить свою позицию.

В контексте поднимаемых нами вопросов, внимание привлекает ситуация с теми социальными институтами, где моло-

дые люди могли бы проявлять свою гражданскую активность: профсоюзные организации, политические партии, религиозные организации и общественные организации. Но, если следовать полученным результатам, мы видим, что данные сообщества не привлекают молодых людей. Недоверие со стороны будущих и начинающих педагогов чревато невниманием к данным агентам социализации и субъектам воспитания в будущей и настоящей профессиональной деятельности. Также полагаем, что в специальном изучении нуждаются как те практики, которые предлагаются этими организациями молодым людям, так и аранжировка привлечения участников. Зачастую, как показали проведенные в рамках полного цикла исследования фокус-группы, речь идет о формальном присутствии или неподкрепленной мотивационно, а также в смысловом и ценностном плане кратковременной включенности в отдельные активности.

По мнению А.В. Безрукова, в подобных ситуациях причины могут заключаться и во влиянии нарастающей социальной уязвимости, неуверенности и неудовлетворенности, ухудшении условий жизни (Безруков, 2018).

Последнюю позицию также можно проиллюстрировать результатами исследования, проведенного в 2006 и 2023 году с нашим участием:

– отвечая на вопрос «Удовлетворены ли Вы тем, как складывается Ваша жизнь», в 2006 году 71,6% респондентов из числа студентов вузов отметили свою удовлетворенность, тогда как в 2023 году удовлетворены 60,3% респондентов. Подчеркнем, что в достаточно сложной современной социокультурной ситуации уменьшение показателя составило лишь 11,3 пункта. Также показательно и то, что в 2006 году 11% респондентов (Агапова, 2006: 6) заявили о своей неудовлетворенности тем, как складывается их жизнь, а в 2023 году таких респондентов не было. Проведенные нами дополнительные исследования (фокус-группы, ретроспективные эссе) заставляют в этой связи задуматься

о том, насколько вовлечены и включены современные молодые люди в широкую социальную жизнь, как они сопоставляют собственное благополучие и благополучие знакомых и незнакомых Других;

– в 2006 году, отвечая на вопрос «К каким людям Вы отнесли бы себя» 89,1% респондентов-студентов вузов выбрали когорту «активные», 10,3% респондентов-студентов вузов – когорту «пассивные». В 2023 году соответственно 82,4% и 8,8% (в 14,3 раза увеличился в сравнении с 2006 годом процент тех, кто не считал возможным ответить на данный вопрос). Предположительно, подобный результат обусловило значительное внимание индивидуализации в системе непрерывного образования, в организации жизнедеятельности в обществе в целом (в частности, приоритеты семейного воспитания, доминирующая гиперопека) наряду со сведенными к минимуму практики совместной деятельности, формирования коллектива на базе студенческих академических групп и объединений. Фокус-группы и ретроспективные эссе, в частности, иллюстрируют проблему отсутствия у будущих педагогов необходимого опыта социальной, включая собственно гражданскую, активность (например, минимальный опыт участия в самоуправлении, либо наличие такого опыта, но с негативными ее оценками);

– уточнить, подкреплен ли выбор активной и пассивной жизненной позиции ситуацией в сообществах неформального общения, позволяют результаты ответа на вопрос: «Каких людей, по Вашему мнению, больше среди ваших сверстников?» (группа сверстников как фактор социализации). В 2006 году 85,3% респондентов-студентов вузов подтвердили, что в их окружении преобладают активные сверстники, тогда как в 2023 году этот факт смогли подтвердить лишь 52,9% респондентов-студентов вуза. Значительно увеличился процент тех респондентов, которые утверждают, что в их окружении больше сверстников с пассивной жизненной позицией (в 2006 году – 14,2%, в 2023 году – 38,3%). Таким образом, в настоящее

время группы сверстников далеко не всегда могут способствовать гражданскому самоопределению будущих педагогов. Кроме того, обращает на себя тот факт, что о себе как пассивных молодых людях заявили лишь 8,8% респондентов, тогда как пассивность окружения отметили уже 38,3% (возможная смысловая основа: «мы то активны, а вот вокруг очень много пассивных сверстников»). Согласимся с утверждением, сделанным в 2006 году: «Ведущей и доминирующей (по числу отметивших ее респондентов) причиной пассивного отношения молодых людей к перспективам собственной жизни выступает нестабильность современного общества. Значимыми являются также неумение планировать свое будущее и зависимость жизни индивида от воли других лиц (правительства, родственников, друзей)» (Агапова, 2006: 10);

– респондентам было предложено присоединиться к одному из двух утверждений: 1) «России необходима общая цель, которая могла бы сплотить народ»; 2) «России нужны, прежде всего, условия, при которых каждый мог бы позаботиться о себе и своих близких. Очевидно, что первое утверждение отражает отношение к национальной идее как средству консолидации общества, тогда как второе утверждение – отношение к национальной идее как удовлетворению индивидуальных потребностей граждан. Национально-ориентированное государственное целеобразование в 2006 году поддержали 60,9% респондентов, тогда как в 2023 году таковых 29,4%; персонально-ориентированное государственное целеобразование в 2006 году поддержали 39% респондентов, в 2023 году – 48,5% респондентов, кроме того в 2023 году увеличился и процент тех, кто не смог сделать выбор (2006 год – 0,2%, 2023 год – 16,2%). На наш взгляд, в основе лежит не столько влияние конкретной социальной ситуации и ее оценка современной молодежью, сколько более глубинная причина, на наличие которой мы уже обращали внимание в данной статье, – длительный период ориентации и системы образования, и практик семейного воспитания на индивидуализацию

процессов социализации, образования и воспитания. Преувеличенное внимание к себе и своему успеху в качестве очевидного следствия имеет невнимание к Другому и Чужому человеку, Другим и Чужим людям (Степанов, 2003), а невнимание к практикам совместной деятельности, жизнедеятельности в сообществах, опыту коллективистических отношений привели к нечувствительности к значимости общности, консолидации, совместности;

– принимая во внимание тот факт, что для гражданского самоопределения молодым людям необходима практика общественной деятельности, участвующим в опросе студентам и в 2006, и в 2023 году были заданы вопросы: нужны ли сегодня общественные организации, являются ли респонденты членами какой-либо молодежной общественной организации, хотели бы респонденты заниматься какой-либо общественной деятельностью. На необходимость молодежных общественных организаций в 2006 году указали 89,5% опрошенных студентов вузов, в 2023 году – 91,2% респондентов. Свое участие в молодежных общественных организациях при этом в 2006 году подтвердили 75% респондентов, в 2023 году – 32,3%. Еще раз подчеркнем, что в 2023 году опрос проводился в педагогическом вузе. О своем желании заниматься какой-либо общественной деятельностью в 2006 году заявили 64,2% опрошенных студентов (Агапова, 2006: 22), в 2023 году – 45,6% респондентов, при этом на категорическое нежелание заниматься какой-либо общественной деятельностью указали соответственно 17% и 20,6%.

Отдельные отмечаемые исследователями особенности гражданского самоопределения нивелируются возрастными особенностями молодых людей. Так, в частности, А.В. Безруков (Безруков, 2018: 122) обращает внимание на тот факт, что индивидуальное гражданское сознание не успевает адекватно реагировать на активно протекающие изменения в социокультурной среде. Следствием, как правило, выступает «сопротивление переменам». В значительной степени это связано с возрастными и индивидуальными

особенностями протекания адаптационных процессов, и именно у молодых людей они максимально активны, гибки и подвижны. Как следствие, молодые люди часто не только не сопротивляются переменам, а идут в авангарде. При этом именно на данном примере можно проанализировать значение статуса молодого человека. В частности, будущие педагоги (статус «студент педагогического вуза», «будущий учитель» и т. п.) с первых дней обучения в вузе ориентируются на ряд принципиальных особенностей педагогической профессии, в том числе ожидаемое гражданское согласие, гражданскую активность, просоциальную личностно-профессиональную позицию и т.п. Вместе с тем, как свидетельствует прозвучавшие в ходе фокус-групп суждения, эти особенности выступают сдерживающим фактором по отношению к готовности молодого человека принять и присоединиться к различным социокультурным изменениям.

Заключение (Conclusions). Подводя итог, отметим, с одной стороны, непреходящую актуальность, а с другой стороны, сложность современного анализа гражданского самоопределения молодых людей, статусно-возрастных особенностей данного типа самоопределения у тех, чей профессиональный выбор связан с работой по обучению, воспитанию и созданию условий для полноценной социализации подрастающего поколения. Узкое, государственно-политическое, понимание гражданского самоопределения влечет за собой сужение сфер самореализации будущих и начинающих педагогов, которые, как и большинство населения страны, в политических практиках принимают нерегулярное и фрагментарное участие. Достаточно высокий уровень недоверия к политическим партиям напрямую связан с отстраненностью от общественной активности в целом (привлекает позиция наблюдателей), многочисленным случаям спонтанного и формального привлечения к реализуемым активностям и практикам, направленностью информации в сети Интернет, потребителями контента которой выступает молодежь

при высоком уровне недоверия к СМИ (Бродовская, 2019). Тревожнее выглядит общее реагирование на общественные организации, вовлеченность в их деятельность, отношение молодых людей к собственной активности, поскольку в данном случае причины могут лежать значительно глубже – в особенностях самой системы непрерывного образования, тех ключевых установках, которые она реализует, поскольку при общей направленности социокультурных процессов именно система непрерывного образования имеет реальные возможности направлять и корректировать процесс выращивания будущих поколений в просоциальном и социально-активном ключе. Внимание к гражданскому позиционированию (в избранном нами общекультурном понимании) будущих и начинающих педагогов в этой связи приобретает особое значение, поскольку, будучи образованными, но недостаточно мотивированными и в отдельных сферах социальной и собственно гражданской жизнедеятельности неопытными, они как намеренно, так и далеко не всегда самоконтролируемо будут демонстрировать соответствующий образ человека-гражданина своим воспитанникам.

Список литературы

- Агапова Г.В., Шакурова М.В., Ромулус О.В. Молодежь Воронежской области: особенности социализации и воспитания. Воронеж: ВГПУ, 2006. 68 с.
- Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура: политические установки и демократия в пяти странах. Москва: Мысль. 2014. 499 с.
- Безруков А.В. Индивидуализация и локализация гражданского самоопределения современной российской молодежи в пространстве недовольства. Известия Уральского федерального университета. Сер. 3. Общественные науки. 2018. Т. 13. № 4(182). С. 122-132.
- Бродовская Е.В. Цифровые граждане, цифровое гражданство и цифровая гражданственность. Власть. 2019. № 4. С. 65-69.
- Казаева Е.А. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Челябинск, 2010. 41 с.

Коряковцева О.А., Бугацчук Т.В. Гражданская идентичность преподавателей вуза и их представление о студенте-гражданине. Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 153-159.

Пекушкина, Д.В. «Гражданственность»: философско-педагогический аспект. Язык и коммуникация в современном поликультурном социуме: сборник научных трудов. Москва: ТрансАрт, 2014. С. 195-203.

Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. Москва: Академия: АПКИПРО, 2003. 82 с.

Шакурова М.В. К проблеме формирования целостной компетентности педагога как воспитателя. Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. 2020. Вып. 56. С. 20-29. DOI: 10.15382/sturIV202056.18-29

Anderson C., Hildreth J.A.D., Howland L. Is the desire for status a fundamental human motive? A review of the empirical literature // Psychological Bulletin. 2015. 141(3). P. 574-601. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0038781>.

Crusius J., Corcoran K., Mussweiler T. Social Comparison: a review of theory, research and applications // Theories in Social Psychology. Second Edition. Edited by Derek Chadee. 2022. P. 165-187. URL: https://www.researchgate.net/publication/353803747_Social_Comparison_A_Review_of_Theory_Research_and_Applications (дата обращения: 23.10.2023).

Heine S.J., Buchtel E.E. Personality: the universal and the culturally specific // Annual Review of Psychology. 2009. 60(1). P. 369-394. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163655.

Kedia G., Mussweiler T., Linden D.E.F Brain mechanisms of social comparison and their influence on the reward system // Neuro Report. 2014. 25(16). P. 1255-1265. DOI: 10.1097/WNR.0000000000000255.

Keogh J., Garvis S., Pendergast D., Diamond P. Self-determination: Using Agency, Efficacy and Resilience (AER) to Counter Novice Teachers' Experiences of Intensification. Australian Journal of Teacher Education. 2012. 37(8). P. 46-65. DOI: 10.14221/ajte.2012v37n8.3.

Levine P. We are the ones we have been waiting for: The promise of civic renewal in America. New York: Oxford University Press. 2013. 239 p.

Vidal C., Brown W., Lilly F.R.W. The impact of subjective and objective social status on depression in cohort of graduate-level students // Open journal of social sciences. 2018. 6. P. 287-301. DOI: 10.4236/jss.2018.65021.

Wray-Lake L., DeHaan C., Shubert J., Ryan R. Examining links from civic engagement to daily well-being from a self-determination theory perspective // Journal of Positive Psychology. 2017. 14(1). P. 1-12. DOI: 10.1080/17439760.2017.1388432.

References

Agapova, G.V., Shakurova, M.V. and Romulus, O.V. (2006), *Molodezh' Voronezhskoy oblasti: osobennosti sotsializatsii i vospitaniya* [Youth of the Voronezh region: features of socialization and upbringing], VGPU, Voronezh, Russia.

Almond, G. and Verba, S. (2014), *Grazhdanskaya kultura: politicheskie ustanovki i demokratiya v pyati stranakh* [Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Countries], My'sl', Moscow, Russia.

Bezrukov, A.V. (2018), "Individualization and localization of civil self-determination of modern Russian youth in the space of non-adolescence", *Izvestiya Uralskogo Federalnogo Universiteta*, Ser. 3. Obshchestvennye nauki, 13, (4) (182), 122-132. (In Russian).

Brodovskaya, E.V. (2019), *Tsifrovye grazhdane, tsifrovoe grazhdanstvo i tsifrovaya grazhdanstvennost* [Digital citizens, digital citizenship and digital citizenship], *Vlast*, (4), 65-69. (In Russian).

Kazayeva, E.A. (2010), "Pedagogical concept of development of civil position of the future teacher", Abstract of Ph.D. dissertation, 13.00.08 Thesis, Theory and methodology of vocational education, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia.

Koryakovtseva, O.A. and Bugatschuk T.V. (2014), "Civil identity of university teachers and their perception of a student-citizen", *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (3), II (Psychological and pedagogical sciences), 153-159. (In Russian).

Pekushkina, D.V. (2014), "Citizenship": philosophical and pedagogical aspect", *Yazyk i kommunikatsiya v sovremennom polikulturnom sotsiume: sbornik nauchnykh trudov* [Language and communication in the modern multicultural society: collection of scientific papers], TransArt, Moscow, Russia, 195-203.

Stepanov, P.V., Grigoriev, D.V. and Kuleshova, I.V. (2003), *Dagnostika i monitoring*

protssessa vospitaniya v shkole [Diagnostics and monitoring of the process of education at school], Akademiya, APKiPRO, Moscow, Russian.

Shakurova, M.V. (2020), "To the problem of formation of holistic competence of a teacher as an educator", *Bulletin of the Orthodox Svyato-Tikhonovsky Humanitarian University, Ser. IV: Pedagogy. Psychology*, (56), 20-29, doi: 10.15382/sturIV202056.18-29 (In Russian).

Anderson, C., Hildreth, J.A.D. and Howland, L. (2015), "Is the desire for status a fundamental human motive? A review of the empirical literature", *Psychological Bulletin*, 141(3), 574-601. doi: <https://doi.org/10.1037/a0038781>.

Crusius, J., Corcoran, K. and Mussweiler, T. (2022), "Social Comparison: a review of theory, research and applications", *Theories in Social Psychology. Second Edition. Edited by Derek Chadee*, 165-187. URL: https://www.researchgate.net/publication/353803747_Social_Comparison_A_Review_of_Theory_Research_and_Applications (Accessed October 2023).

Heine, S.J., Buchtel, E.E. (2009), "Personality: the universal and the culturally specific", *Annual Review of Psychology*, (60) (1), 369-394. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163655.

Kedia, G., Mussweiler, T. and Linden, D.E.F. (2014), "Brain mechanisms of social comparison and their influence on the reward system", *Neuro Report*, (25)(16), 1255-1265. doi: 10.1097/WNR.0000000000000255.

Keogh, J., Garvis, S., Pendergast, D. and Diamond, P. (2012), "Self-determination: Using Agency, Efficacy and Resilience (AER) to Counter Novice Teachers' Experiences of Intensification", *Australian Journal of Teacher Education*, (37) (8), 46-65. doi: 10.14221/ajte.2012v37n8.3.

Levine, P. (2013), "We are the ones we have been waiting for: The promise of civic renewal in America", Oxford University Press, New York, USA.

Vidal, C., Brown, W. and Lilly, F.R.W. (2018)? "The impact of subjective and objective social status on depression in cohort of graduate-level students", *Open journal of social sciences*, (6), 287-301. doi: 10.4236/jss.2018.65021.

Wray-Lake, L., DeHaan, C., Shubert, J. and Ryan, R. (2017), "Examining links from civic engagement to daily well-being from a self-determination theory perspective", *Journal of Positive Psychology*, (14) (1), 1-12. doi: 10.1080/17439760.2017.1388432.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Шакурова Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики, член-корреспондент РАО, Воронежский государственный педагогический университет.

Махинин Александр Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей педагогики, Воронежский государственный педагогический университет.

Пахомова Евгения Юрьевна, ассистент кафедры общей педагогики, Воронежский государственный педагогический университет.

About the authors:

Marina V. Shakurova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Pedagogy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Voronezh State Pedagogical University.

Aleksandr N. Makhinin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University.

Evgenia Yu. Pakhomova, Assistance Lecturer, Department of General Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University.



Оригинальное исследование

УДК 372.882

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-2

Миронова Н.А. 

**Реализация воспитательного потенциала стратегии
непрерывного литературного образования
в педагогическом вузе**

Московский педагогический государственный университет
ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, г. Москва, 111991, Россия
na.mironova@mpgu.su

*Статья поступила 22 марта 2023; принята 15 марта 2024;
опубликована 30 марта 2024*

Аннотация. *Введение.* Одной из приоритетных задач современного высшего образования является воспитание личностных качеств, духовно-нравственное развитие будущего педагога. Реализация воспитательного потенциала стратегии непрерывного литературного образования в системе профессиональной подготовки студента-филолога, будущего учителя литературы, способствует решению методических целей и задач, стоящих перед российской системой высшего образования в XXI веке. *Цель работы* – выделить ведущие позиции, направленные на реализацию воспитательных задач стратегии непрерывного литературного образования в системе методической подготовки учителя-словесника в педагогическом вузе. *Методология и методы:* сравнительно-сопоставительный анализ, синтез и обобщение научных трудов по проблеме исследования, абстрагирование и конкретизация. *Научные результаты:* вся система высшего педагогического образования, начиная с конца XIX века, ориентирована не только на совершенствование предметной, методической подготовки будущих педагогов, но и на развитие духовно-нравственного облика самого учителя, формирование системы его ценностных ориентиров. Обозначены ключевые позиции применительно к стратегии непрерывного литературного образования, которые способствуют решению воспитательных задач на этапе профессиональной подготовки в педагогическом вузе. *Заключение:* выявленный воспитательный потенциал стратегии непрерывного литературного образования предполагает развитие профессионально-личностных качеств учителя-словесника: его способность к нравственному самосовершенствованию, духовному развитию, самооценке, индивидуально-ответственному поведению; трудолюбие и жизненный оптимизм, готовность к преодолению профессиональных трудностей и развитие чувства личной ответственности за Отечество перед прошлыми, настоящими и будущими поколениями.

Ключевые слова: воспитательный потенциал; стратегия непрерывного литературного образования; система методической подготовки; учитель-словесник

Информация для цитирования: Миронова Н.А. Реализация воспитательного потенциала стратегии непрерывного литературного образования в педагогическом

вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №1.
С. 16-25. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-2.

N.A. Mironova 

Realization of the educational potential of the strategy of continuous literary education in a pedagogical university

Moscow Pedagogical State University,
1/1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russia
na.mironova@mpgu.su

*Received on March 22, 2023; accepted on March 15, 2024;
published on March 30, 2024*

Abstract. *Introduction.* One of the priority tasks of modern higher education is the development of personal qualities, the spiritual and moral development of the future teacher. Implementation of the educational potential of the strategy of continuous literary education in the system of professional training of a student-philologist, a future teacher of literature, contributes to the solution of methodological goals and tasks facing the Russian system of higher education in the XXI century. *The purpose of the work* is to highlight the leading positions that implement the educational tasks of the strategy of continuous literary education in the system of methodological training of a literature teacher at a pedagogical university. *Methodology and methods:* comparative analysis, synthesis and generalization of scientific works on the research problem, abstraction and specification. *Research results and discussion:* the entire system of higher pedagogical education, starting from the end of the XIX century, is focused not only on improving the subject, methodological training of future teachers, but also on the development of the spiritual and moral image of the teacher him/herself, the formation of a system of his/her value guidelines. The article identifies key positions in relation to the strategy of continuous literary education, which contribute to solving educational problems at the stage of professional training at a pedagogical university. *Conclusions:* the identified educational potential of the strategy of continuous literary education presupposes the development of the professional and personal qualities of a teacher of literature: his/her ability for moral self-improvement, spiritual development, self-esteem, and individually responsible behavior; hard work and optimism in life, readiness to overcome professional difficulties and the development of a sense of personal responsibility for the Fatherland before past, present and future generations.

Keywords: educational potential; strategy of continuous literary education; system of methodical training, language teacher

Information for citation: Mironova, N.A. (2024), "Realization of the educational potential of the strategy of continuous literary education in a pedagogical university", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 10 (1), 16-25, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-2.

Введение (Introduction). Одной из приоритетных задач современного высшего

образования является воспитание личностных качеств, духовно-нравственное развитие

будущего педагога. В «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.»¹ (далее – Концепции) заявлена идея о необходимости реализации ценностно-смыслового подхода к подготовке будущих учителей России. Одной из ключевых задач Концепции является обеспечение единых подходов к результатам формирования социальной ответственности личности, духовно-нравственных, гуманитарных и гражданско-патриотических ценностей педагогического образования, к самому процессу воспитания. Очевидно, что решение поставленных задач осуществляется в педагогическом вузе в ходе предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей, в результате реализации научно-теоретических моделей и стратегий на практике. В данной статье речь пойдет о воспитательном потенциале стратегии непрерывного литературного образования, реализация которой в системе методической подготовки студента-филолога, будущего учителя литературы, способствует решению определенных целей и задач, стоящих перед российской системой высшего образования в XXI веке, а также развивает определенные личностно-профессиональные умения, например, такие:

- способность к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, индивидуально-ответственному поведению будущего педагога;
- способность к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной мобильности на основе моральных норм, непрерывного образования;
- способность будущего учителя выражать и отстаивать свою общественную позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки;

– трудолюбие, жизненный оптимизм, способность к преодолению профессиональных трудностей, укрепление веры в Россию, чувства личной ответственности за Отечество перед прошлыми, настоящими и будущими поколениями.

Указом Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника»² 2023 год был объявлен Годом педагога и наставника. В современной образовательной практике именно учитель-словесник, по нашему мнению, выступает субъектом, в большей степени реализующим цели духовно-нравственного развития и воспитания несовершеннолетних граждан России, поэтому очень важна профессиональная подготовка будущего учителя литературы, ориентированная на систему базовых национальных ценностей и смыслов жизни.

С нашей точки зрения, именно стратегия непрерывного литературного образования обладает необходимым воспитательным потенциалом, так как рассмотрение непрерывного литературного образования как стратегии основано на методе определения конкурентных целей, а именно:

- понимании литературы как одной из базовых национально-культурных ценностей, способа познания жизни;
- гармонизации отношений общества и человека посредством осознания значимости чтения и изучения литературы для духовно-нравственного развития личности;
- осознании коммуникативно-эстетических возможностей языка художественной литературы, обеспечивающего культурную самоидентификацию личности;
- формировании отношения к чтению и изучению литературы как к средству саморазвития, как к личностно-значимой деятельности;

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. // Распоряжение правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 года №1688-р. URL: [https:// www.garant.ru/products/ipo/](https://www.garant.ru/products/ipo/)

prime/doc/404830447/?ysclid=lfc3h3c3jb676268725 (дата обращения: 25.10.2023).

² Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». URL: [https:// www.kremlin.ru/acts/bank/47958](https://www.kremlin.ru/acts/bank/47958) (дата обращения: 25.10.2023).

- развитию внутреннего мира личности, подготовленной к восприятию и пониманию художественных произведений в контексте духовной культуры человечества;

- присвоении системы истинных гуманистических ценностей.

Исходя из анализа современных нормативных документов в области подготовки педагогических кадров, духовно-нравственных ориентиров, развития литературного образования, было определено направление дальнейшего исследования и определена **цель работы** – выделить ведущие позиции, реализующие воспитательные задачи стратегии непрерывного литературного образования в системе методической подготовки учителя-словесника в педагогическом вузе.

Методология и методы (Methodology and methods). Объектом исследования является воспитательный потенциал стратегии непрерывного литературного образования и его актуализация и реализация в XXI веке.

Методологической базой исследования стала совокупность научно-методологических подходов, а именно: *стратегического* как ведущего (И. Ансофф, А. Чендлер, О.С. Виханский, В.Н. Тренев и др.), основанного на анализе внутренних и внешних факторов и действий, изучении стратегических позиций, которые могут привести к достижению необходимого результата в вопросах воспитания и обучения; *культурологического* (В.С. Библер, С.И. Гессен, В.П. Зинченко, Н.Б. Крылова и др.), акцентирующего внимание на развитие личности обучающегося как субъекта культуры на основе культурной преемственности и объясняющего гармонизацию личности будущего учителя-словесника; *герменевтического* (Х.-Г. Гадамер, В. Дильтей, М.М. Бахтин, Г.Г. Шпет и др.), раскрывающего когнитивные аспекты деятельности мышления и сознания, процесса познания будущего педагога; *диалогового* (А.А. Ухтомский, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман и др.), рассматривающего стратегию непрерывного литературного образования в качестве особого способа

совершенствования эмпатических проявлений и коммуникативных умений; *аксиологического* (М. Вебер, В. Виндельбанд, В.П. Тугаринов, Г.П. Щедровицкий, Н.С. Розов, В.А. Сластенин и др.), объясняющего образование как ценность и готовность будущего учителя литературы к реализации стратегии непрерывного литературного образования в своей последующей профессиональной деятельности со стороны ценностного потенциала самой стратегии и извлекаемых из неё ценностных смыслов.

В процессе исследования применялись следующие методы: сравнительно-сопоставительный анализ, синтез и обобщение научных трудов по проблеме исследования, абстрагирование и конкретизация.

Исследование применимо для студентов, обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профили: «Русский язык и Литература», «Литература и История», «Литература и МХК».

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В ходе проведённого сравнительно-сопоставительного анализа научных работ можно утверждать, что вся система высшего педагогического образования, начиная с XIX века, ориентирована не только на совершенствование предметной, методической подготовки будущих педагогов, но и на развитие духовно-нравственного облика самого учителя, формирование системы его ценностных ориентиров. Проведенный сопоставительный анализ теоретических исследований по проблеме позволил выявить ключевые позиции применительно к стратегии непрерывного литературного образования, которые способствуют решению воспитательных задач на этапе профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Выявленные позиции (см. ниже) транслируются студенту-филологу, обучающемуся в бакалавриате по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профили: «Русский язык и Литература», «Литература и История» в ходе преподавания методических дисциплин по выбору ««Прак-

тическая методика литературного образования», «Дисциплины по выбору методического модуля» и др.

Позиция первая. Учитель-словесник как нравственный идеал. По нашему убеждению, с которым согласятся многие исследователи, методисты-практики, педагоги, студенты-филологи именно литература даёт человеку духовно-нравственные ориентиры, а учитель литературы является проводником, компасом в современном, быстро меняющемся мире, поэтому крайне важен облик самого учителя-словесника, его внутренняя система ценностей, которая транслируется им как во время уроков в школе, так и во внеурочной, внеклассной деятельности. Экскурс в историю развития отечественной методической мысли, осуществляемый в ходе преподавания методических дисциплин, свидетельствует о том, что уже в XVIII веке нравственность педагога была необходимым условием эффективного обучения. Например, известный церковный и общественный деятель, оратор, писатель, теоретик литературы XVIII века Феофан Прокопович полагал, что «особая обязанность учащихся – верить учителю» (Прокопович, 1961: 335), поэтому сам учитель должен быть человеком, заслуживающим доверия. Известный профессор Московского университета Х.А. Чеботарёв, также представитель XVIII века, советовал учащимся «в выборе книг полагаться ... на советы учителей..., из которых предварительно с пользою узнать можно содержание и внутреннюю доброту книги» (Чеботарёв, 1986: 66). Именно нравственность учителя выступает в данном случае критерием оценки внутреннего содержания художественного произведения. С точки зрения известного российского лингвиста, теоретика литературы и искусства, профессора Московского университета, Фёдора Ивановича Буслаева, «критическая оценка писателей должна развивать в учениках не одно чувство эстетическое, но и нравственное, а наша старина предлагает для того бесценные памятники» (Буслаев, 1992: 129), поэтому Буслаев советовал молодому поколению XIX

века читать древнерусскую литературу и литературу XVIII века, а также биографическую прозу, поскольку «великую пользу можно принести и жизнеописанием сочинителя. Так, жизнь Ломоносова будет для детей образцом учебной и ученой деятельности, ибо жизнь его делится на две половины: в первой он только учится, во второй и учится, и учит; в первой он ученик, в последней учитель» (Буслаев, 1992: 135). Идея учителя литературы как нравственного идеала находит отражение и в методических трудах XX века. Например, известный методист середины XX века, Мария Александровна Рыбникова, говоря о нравственном потенциале уроков литературного чтения и литературы, необходимым условием успешности обучения называла мастерство учителя: «учителя воспитывают миллионы детей, ...на уроках литературы воспитываются будущие мастера всех областей нашей жизни, и мы обязаны поднять эту великую работу на высшую степень мастерства» (Рыбникова, 1963: 26). Этот девиз известного методиста актуален и для школы XXI века. Почему так важен сегодня нравственный облик учителя литературы? Ответ на этот вопрос заложен в уникальности самого преподаваемого предмета – литературы, поскольку художественный текст оказывает серьезное педагогическое влияние на человека. Можно говорить о том, что история русской литературы – большая часть истории российской педагогики. Очевидно, что древнерусская литература имела ярко выраженную воспитательную направленность, данная тенденция закрепилась за русской классической литературой впоследствии. Писатели стремились донести до читателя различные гуманистические и патристические идеи, рассказывая о различных эпизодах из жизни страны в целом и отдельного человека в частности. Большинство русских писателей-классиков ставили перед собой различные воспитательные задачи: художники слова стремились оказать положительное воздействие на общество, активно освещали проблемы и вопросы современной им России, выводили в художественных

текстах героев, являющихся образцами для подражания. Литература с детства давала людям нравственные и духовные ориентиры. На практических занятиях данная позиция раскрывается в ходе свободной дискуссии, где студентам-филологам предлагается ответить на следующие вопросы:

– Почему важна система нравственных ориентиров учителя-словесника? На какие точки зрения должен опираться будущий учитель литературы, развивая свою духовную сферу?

– Приведите примеры конкретных художественных произведений, чтение и изучение которых способствует развитию духовно-нравственной сферы личности. Обоснуйте свой выбор.

– Кто из методистов и педагогов-словесников является вашим нравственным ориентиром? Почему?

Позиция вторая. Учитель-словесник как эстет, ценитель искусства, интеллектуал. Освещая данную позицию на практическом занятии, также проводим небольшой экскурс в прошлое отечественной методики. Приведем конкретный пример. В среде московской молодёжи в начале XIX века большой популярностью пользовались лекции известного литературного критика, поэта, профессора и декана отделения словесных наук Московского университета Алексея Фёдоровича Мерзлякова, который увлекаясь сам, убеждал свою аудиторию и, таким образом, формировал и развивал эстетический вкус студентов. Обратимся к одной из его лекций, в которой он размышляет об эстетическом вкусе и способах его формирования: «Как обыкновенно определяют вкус? Иные называют его способностью отличать красоты в природе и искусствах и наслаждаться ими; другие говорят: он есть взор души, ясно замечающий приличия или скрытые отношения на предметах. Иные нарицают его гласом природы, врожденной любовью к самому себе, которая избирает предметы по ближайшему их к нам отношению или влиянию. Все сии определения, может быть, справедливы, но они, как вы изволите приметить, только скользят на

поверхности предмета, и нимало не показывают нам его сущности. В них мы понимаем вдруг и творца и судию, художника и зрителя или читателя и соглашаемся, что тому и другому должно быть со вкусом, дабы они были довольны друг другом...» (Мерзляков, 1817). Интересна мысль А.Ф. Мерзлякова о том, что читатель в начале знакомства с художественным произведением «...не в состоянии отличать достоинств и недостатков читаемого ...творения» (Мерзляков, 1817), но постепенно, обогащая свой эстетический вкус, приобретая опыт аналитического разбора постепенно может «...произнести твердо и безостановочно приговор ...о сочинении» (Мерзляков, 1817). Отличительными особенностями лекторской манеры Мерзлякова, которую отмечали его ученики, были страстность, пылкость, глубина проработки материала, личная заинтересованность в предмете обсуждения. Обратимся к воспоминаниям одного из благодарных слушателей лекций Мерзлякова, русского историка, журналиста, писателя, Михаила Петровича Погодина: «Самое сильное впечатление производил Мерзляков. Лекций в продолжение трех лет прочел он немного, но всякое его слово, от души сказанное, западало в душу, и навсегда в ней оставалось. Благоговение к Ломоносову и Державину возбудил он вскоре такое, что они сделались для студента почти столько же любезными и дорогими, как Карамзин» (Погодин, 1812). Лекции А.Ф. Мерзлякова по курсу «Теория поэзии» слушал в Московском университете и будущий дипломат, драматург, автор бессмертной комедии «Горе от ума», Александр Сергеевич Грибоедов. Как видим, именно эстетический вкус и художественный такт самого педагога надолго остаются в памяти его благодарных учеников. Приведем ещё один конкретный пример из истории отечественной методики. Предлагаемая точка зрения принадлежит историку русской литературы начала XX века, библиографу, Семёну Афанасьевичу Венгерову, который говорил о необходимости читать и изучать с молодёжью именно русскую классическую литературу XIX века: «Будить

мысль и обильным чтением хороших произведений развивать хороший вкус – вот основная задача преподавания русской литературы <...> Настоящий учитель словесности должен иметь в душе своей искру Божью, должен быть знаменосцем, должен затрагивать лучшие струны чуткой юношеской восприимчивости. Нельзя объяснять Пушкина, Лермонтова, Тургенева, Толстого, Достоевского, не имея чего-то созвучного в собственной душе своей. Нельзя выяснять высокое значение героического характера русской литературы, не преклоняясь самому перед героическими порывами» (Венгеров, 1917). Известные учёные-методисты и литературоведы XX века считали необходимым относиться к любому художественному произведению как к органически целому. В этой связи особенно актуальна точка зрения отечественного текстолога, литературоведа, доктора филологических наук, профессора Ленинградского университета, Бориса Михайловича Эйхенбаума, который считал, что «первым шагом к ...изучению <художественного текста> должно быть исследование именно этой органичности, то есть внутренней закономерности образов, или, иначе говоря, усвоение стиля» (Эйхенбаум, 1915: 110). Литературовед говорит о необходимости постоянного возвращения учащихся непосредственно к тексту художественного произведения, аргументируя это тем, «чтобы ученики чувствовали, что в искусстве есть знание и что потому усвоить образы поэта – значит через его душу коснуться самого духа истины» (Эйхенбаум, 1915: 128). Именно хороший эстетический вкус учителя-словесника решает задачи воспитания в контексте непрерывного литературного образования. На практических занятиях, акцентируя внимание на данной позиции, предлагаем студентам-филологам ответить на следующие вопросы:

– Что такое эстетический вкус? Почему важно, чтобы учитель-словесник обладал развитым эстетическим чувством?

– Какие существуют методические приёмы, способствующие развитию эстетического вкуса? Как часто надо их использовать в практической деятельности? Обоснуйте свою точку зрения по данному вопросу.

Позиция третья. Учитель-словесник как наставник. Сегодня в средствах массовой информации, в сетевом пространстве всё чаще звучит мысль о наставнической функции педагога. Наставническую роль учителя-словесника отмечают все методисты. Например, на одном из практических занятий обращаемся к точке зрения профессора Петербургского университета, историка литературы и педагога XIX века, Александра Ильича Незеленова, который отмечал, говоря об особенностях разбора художественных произведений с учащимися, что «разграничить, до чего учащиеся могут додуматься сами, и что надо им просто сообщить, это – дело преподавателя. Преподавание есть искусство <...> Преподаватель должен старательно следить за тем, чтобы все сообщаемые им сведения были действительно нужные...» (Незеленов, 1880: 48). Именно нужность предмета литературы в вопросах воспитания личности не раз ставилась на первое место. Так известный методист середины XX века, профессор Московского педагогического государственного института им. В.И. Ленина, Василий Васильевич Голубков полагал, что «целесообразна лишь такая активизация занятий, которая в конечном счете содействует и морально-эстетическому развитию учащихся, и задачам “человековедения” средствами литературы, и усвоению основ литературной науки, и культуре речи учащихся» (Голубков, 1962: 110). Таким образом, воспитание средствами литературы учителем-наставником – целостный процесс, к которому необходимо подходить комплексно. На практических занятиях, рассматривая со студентами вопросы наставничества, обсуждаем следующее:

– Наставничество и учительство: это одно и то же? Каждый ли учитель является наставником? Как стать наставником?

– Можно ли говорить о наставнической миссии русской классической литературы? Почему?

Позиция четвертая. Учитель-словесник как стратег. Стратегический подход в методической науке (работы А. Чендлера (Chandler, 1962), И. Ансоффа (Ansoff, 1976), О.С. Виханского (Виханский, 2002), В.Н. Тренева (Тренев, 2011) и др.) базируется на анализе внутренних и внешних факторов и действий, исследовании стратегических позиций, которые могут привести к достижению необходимого результата в процессах воспитания и обучения. Например, О.С. Виханский даёт такие определения понятию «стратегия» в зависимости от понимания её сути. В первом случае «стратегия – это конкретный долгосрочный план достижения конкретной долгосрочной цели, а выработка стратегии – это нахождение цели и составление долгосрочного плана» (Виханский, 2002: 87). Самому Виханскому близка вторая позиция: «Стратегия – это долгосрочное качественно определенное направление развития..., касающееся сферы, средств и формы ...деятельности, системы взаимоотношений...» (Виханский, 2002: 87). Сейчас особенно важно руководствоваться именно стратегическими позициями в вопросах воспитания и образования. На данный момент не существует универсального подхода к определению деятельности педагога как стратегической. В данной статье развитие стратегических позиций учителя-словесника ориентировано на капитализацию сильных сторон личности педагога (Getmanskaya, 2015) и создание условий для преодоления слабых сторон.

Именно в XXI веке актуализирован стратегический аспект непрерывного литературного образования. В связи с этим можно говорить о том, что сегодня учителю-словеснику в вопросах воспитания следует руководствоваться стратегическими позициями, среди которых следующие:

– установление долгосрочных целей и задач, программы действий и приоритетных направлений, оказывающих влияние на духовно-нравственное развитие учащихся;

– способы реакции на внешние возможности и угрозы, внутренние сильные и слабые стороны в вопросах воспитания;

– качественная последовательность действий и состояний, которые используются для достижения воспитательных целей и задач.

Обозначенные стратегические позиции, которые обсуждаются со студентами-филологами на практическом занятии:

– Сформулируйте приоритетные цели и задачи уроков литературы, направленных на духовно-нравственное развитие учащихся.

– Какую последовательность методических действий для достижения воспитательных целей и задач на уроках литературы вы можете предложить? Аргументируйте свой выбор.

В гуманитарных исследованиях доказано влияние литературного образования на воспитание духовно-нравственных основ личности. С этой позиции данное исследование встраивается в систему научно-исследовательских работ, акцентирующих внимание на воспитательном потенциале гуманитарного знания в целом (работы Л.А. Трубиной, Е.Л. Ерохиной (Трубина, Ерохина 2022), М.В. Лазаревой (Лазарева, 2020) и др.) и непрерывного литературного образования, в частности (работы Н.Л. Лейдермана (Лейдерман, 2006), Б.А. Ланина (Ланин, 2018) и др.).

Заключение (Conclusions). Таким образом, актуализация воспитательного потенциала стратегии непрерывного литературного образования на этапе профессиональной подготовки в педагогическом вузе и его реализация на практических занятиях в процессе изучения отдельных тем методических дисциплин по выбору ««Практическая методика литературного образования», «Дисциплины по выбору методического модуля» и др. позволяет рассматривать учителя-словесника как нравственный идеал, ценителя искусства слова, наставника и стратега.

Таким образом, выявленный воспитательный потенциал стратегии непрерывного

литературного образования предполагает развитие следующих профессионально-личностных качеств учителя-словесника:

- способность к нравственному самосовершенствованию, самооценке, саморазвитию и рефлексии, индивидуально-ответственному поведению;
- готовность к преодолению профессиональных трудностей и развитие чувства личной ответственности за Отечество перед прошлыми, настоящими и будущими поколениями, трудолюбие и жизненный оптимизм;
- стремление отстаивать свою общественную позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли, поступки и позицию окружающих, готовность к реализации творческого потенциала в предметно-продуктивной деятельности, в частности, в вопросах обучения литературе на разных этапах.

Для реализации современных образовательных стратегий необходим педагог, владеющий не только профессиональными компетенциями, но и способный к постоянному духовно-нравственному развитию.

Выделенные ведущие позиции, реализующие воспитательные задачи стратегии непрерывного литературного образования в системе профессиональной подготовки учителя-словесника, позволяют говорить о совершенствовании воспитательной работы в педагогическом вузе.

Перспективы исследования мы видим в организации воспитательной среды университета, основанный на традициях отечественной высшей школы, с одной стороны, и на современных воспитательных практиках, с другой.

Список литературы

Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. М.: Просвещение, 1992. 511 с.

Венгеров С.А. Русская литература в средней школе как источник идеализма. (Речь, произнесенная 27 декабря 1916 г. в Москве на открытии первого всероссийского съезда преподавателей русского языка и словесности). Петроград: Прометей, 1917. 15 с.

Виханский О.С. Стратегическое управление: Учеб. для студентов, обучающихся по специальности и направлению менеджмент. 2. изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 2002. 292 с.

Голубков В.В. Методика преподавания литературы. М.: Учпедгиз, 1962. 495 с.

Лазарева М.В. Педагогические условия развития мотивации студентов в вузах культуры на непрерывное образование: компетентностный подход: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2020. 24 с.

Ланин Б.А. Методика преподавания литературы. М.: Юрайт, 2018. 339 с.

Лейдерман Н.Л. Уроки для души. О преподавании литературы в школе: статьи / Урал. отделение Рос. акад. образования, Тюменский гос. ун-т. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2006. 326 с.

Мерзляков А.Ф. О вкусе и его изменениях. Речь, говоренная в торжественном собрании общества любителей российской словесности 1817 года / Русские эстетические трактаты первой трети XIX в. В 2-х т. Т. 2. М.: Искусство, 1974. URL: http://az.lib.ru/m/merzljakow_a_f/text_1817_o_vku_se_i_ego_izmeneniyah.shtml (дата обращения: 22.01.2023).

Незеленов А.И. О преподавании русской словесности. Санкт-Петербург: тип. и хромолит. А. Траншеля, 1880. 79 с.

Погодин М.П. Изыскания искусства, науки и литературы // Вестник Европы. Ч. LXVI. № 21-22. 1812.

Прокопович Ф. Сочинения. М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. С. 335-339.

Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М.: Учпедгиз, 1963. 313 с.

Тренев В.Н. Основы стратегического менеджмента: учебно-методическое пособие. М.: СИНТЕГ. 2011. 318 с.

Трубина Л.А., Ерохина Е.Л. Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения «Ядра педагогического образования» // Наука и школа. 2022. №4. С. 34-44. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-4-34-44

Чеботарёв Х.А. Слово о способах и путях, ведущих к просвещению // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М.: Просвещение. 1986. С. 66-70.

Эйхенбаум Б.М. О принципах изучения литературы в средней школе // Русская школа. 1915. № 12. С. 110-128.

Ansoff H. Igor, Declerck P. Roger, Hayes L. Robert. From Strategic Planning to Strategic Management. Wiley: Vanderbilt University. Graduate School of Management, 1976. 257 p.

Chandler, Alfred D. *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American. Industrial Enterprise*, MIT Press, 1962. 633 p.

Getmanskaya E.V., Mironova N.A., Popova N.A. *Literary Education in Russia: Problems and Trends // Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy Vol. 6 № 6 S1 November 2015. P. 170-177.*

References

Buslaev, F.I. (1992), *Prepodavanie otechestvennogo yazyka* [Teaching the native language], Education, Moscow, Russia.

Vengerov, S.A. (1917), *Russkaya literatura v sredney shkole kak istochnik idealizma. (Rech, proiznesennaya 27 dekabrya 1916 g. v Moskve na otкрыtii pervogo vserossiyskogo s"yezda prepodavateley russkogo yazyka i slovesnosti)* [Russian literature in secondary school as a source of idealism], Prometheus, Petrograd, Russia.

Vikhansky, O.S. (2002), *Strategicheskoye upravleniye* [Strategic management], Gardariki, Moscow, Russia.

Golubkov, V.V. (1962), *Metodika prepodavaniya literatury* [Methods of teaching literature], Uchpedgiz, Moscow, Russia.

Lazareva, M.V. (2020), "Pedagogical conditions for the development of student motivation in cultural universities for lifelong education: a competency-based approach", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Lanin, B.A. (2018), *Metodika prepodavaniya literatury* [Methods of teaching literature], Yurayt, Moscow, Russia.

Leiderman, N.L. (2006), *Uroki dlya dushi. O prepodavanii literatury v shkole: stat'i* [Lessons for the soul. On teaching literature at school: articles], Tyumen State University: Publishing House of Tyumen State University, Tyumen, Russia.

Merzlyakov, A.F. (1974), *O vkuse i yego izmeneniyakh. Rech, govorennaya v torzhestvennom sobranii obshchestva lyubiteley rossiyskoy slovesnosti 1817 goda / Russkiye esteticheskiye traktaty pervoy treti XIX v.* [About taste and its changes. Speech spoken at the solemn meeting of the society of lovers of Russian literature in 1817], Art, Moscow, Russia.

Nezelenov, A.I. (1880), *O prepodavanii russkoy slovesnosti* [On the teaching of Russian literature], Publishing House and Chromolithography of A. Tranchelle, St. Petersburg, Russia.

Pogodin, M.P. (1812), "Fine Arts, Sciences and Literature", *Bulletin of Europe*, Ch. LXVI, № 21-22. (In Russian).

Prokopovich, F. (1961), *Sochineniya* [Works], Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, Moscow-Leningrad, Russia.

Rybnikova, M.A. (1963), *Ocherki po metodike literaturnogo chteniya* [Essays on the method of literary reading], Uchpedgiz, Moscow, Russia.

Trenev, V.N. (2011), *Osnovy strategicheskogo menedzhmenta* [Fundamentals of strategic management], SINTEG, Moscow, Russia.

Trubina, L.A. and Erokhina, E.L. (2022), "Contents and new forms of organization of subject and methodological training in the context of the implementation of the "Core of Pedagogical Education"", *Science and school*, № 4, 34-44 (In Russian).

Chebotarev, Kh.A. (1986), *Slovo o sposobakh i putyakh, vedushchikh k prosveshcheniyu. Khrestomatiya po istorii shkoly i pedagogiki v Rossi* [A word about the methods and ways leading to enlightenment. Reader on the history of schools and pedagogy in Russia], Education, Moscow, Russia.

Eikhenbaum, B.M. (1915), "On the principles of studying literature in secondary school", *Russian School*, 12, 110-128 (In Russian).

Ansoff, H. Igor, Declerck, P. Roger and Hayes, L. Robert (1976), *From Strategic Planning to Strategic Management*. Wiley: Vanderbilt University. Graduate School of Management.

Chandler, Alfred D. (1962), *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American. Industrial Enterprise*, MIT Press.

Getmanskaya, E.V., Mironova, N.A., Popova, N.A. (2015) "Literary Education in Russia: Problems and Trends", *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy*, 6, 6, 170-177. (In Italy).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Миронова Наталия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания литературы, Московский педагогический государственный университет.

About the author:

Natalia Al. Mironova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Literature, Moscow State Pedagogical University.



Оригинальное исследование

УДК 004.8:378

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-3

Платов А.В.* ,
Гаврилина Ю.И. 

Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры

Московский государственный университет спорта и туризма,
ул. Кировоградская, д. 21, стр. 1, Москва 117519, Россия
aplato@yandex.ru*

Статья поступила 24 октября 2023; принята 15 марта 2024;
опубликована 30 марта 2024

Аннотация. *Введение.* В течение последних десятилетий искусственный интеллект рассматривается как мощный инструмент и драйвер перехода к новым парадигмам образования. Использование образовательных технологий на базе искусственного интеллекта подразумевает трансформацию самой философии образования. *Целью исследования* является выделение основных моделей применения искусственного интеллекта в образовании с описанием соответствующих теоретических основ и практических реализаций. *Методология и методы:* метод контент-анализа. Теоретическую базу составили научные работы, посвященные различным аспектам применения искусственного интеллекта в образовании. В качестве академических баз данных, использованных для отбора статей, использовались Web of Science, Scopus, Wiley Online Library, IEEE, EBSCO. Отобранные статьи категоризированы, стратегия категоризации была использована для группировки статей по основным теориям обучения, таким как, бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм, коннективизм, теория сложности. *Результаты.* Эволюция использования искусственного интеллекта в образовании представлена как последовательность сменяющих друг друга трех моделей. В первой модели искусственный интеллект управляет когнитивным обучением, обучающиеся являются получателями его услуг; во второй модели обучающийся действует как партнер, искусственный интеллект используется для поддержки обучения; в третьей модели, обучающийся является лидером процесса, искусственный интеллект расширяет возможности обучения. Обосновано, что искусственный интеллект способствует персонализации обучения, созданию умных кампусов, установлению справедливости в образовании, расширяет возможности преподавателей, снижая их нагрузку. Выявлен ряд барьеров внедрения искусственного интеллекта в образование. Большинство разработок для обучения на базе искусственного интеллекта созданы без участия педагогов и используют бихевиористскую модель обучения. Педагоги не уделяют должного внимания потенциалу искусственного интеллекта, видят в нем угрозу своей занятости.

Ключевые слова: образование; модель; обучение, искусственный интеллект в образовании

Информация для цитирования: Платов А.В., Гаврилина Ю.И. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры // Научный результат. Педагогика и

психология образования. 2024. Т.10. №1. С. 26-43. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-3.

A.V. Platov* ,
Yu.I. Gavrilina 

Artificial intelligence in education: evolution and barriers

Moscow State University of Sports and Tourism,
bld. 1, 21 Kirovogradskaya Str., Moscow, 117519, Russia
aplatov@yandex.ru*

Received on October 24, 2023; accepted on March 15, 2024;
published on March 30, 2024

Abstract. *Introduction.* Over the past decades, artificial intelligence has been viewed as a powerful tool and driver of the transition to new paradigms of education. The use of educational technologies based on artificial intelligence implies the transformation of the philosophy of education itself. *The purpose* of the study was to identify the main models of the use of artificial intelligence in education with a description of the relevant theoretical foundations and practical implementations. *Methodology and methods.* The method of content analysis was used in the work. The theoretical basis of the research was scientific works devoted to various aspects of the use of artificial intelligence in education. Web of Science, Scopus, Wiley Online Library, IEEE, EBSCO were used as academic databases used for the selection of articles. The selected articles are categorized, the categorization strategy was used to group the articles according to the main theories of learning, such as behaviorism, cognitivism, constructivism, connectivism, complexity theory. *Results.* The evolution of the use of artificial intelligence in education is presented as a sequence of three successive models. In the first model, artificial intelligence manages cognitive learning, students are recipients of its services; in the second model, the student acts as a partner, artificial intelligence is used to support learning; in the third model, the student is the leader of the process, artificial intelligence expands learning opportunities. Artificial intelligence contributes to the personalization of learning, the creation of smart campuses, the establishment of equity in education, expands the capabilities of teachers, reducing their workload. There are a number of barriers to the introduction of artificial intelligence in education. Most of the developments for training based on artificial intelligence were created without the participation of teachers and use a behavioral learning model. Teachers do not pay due attention to the potential of artificial intelligence, they see it as a threat to their employment.

Keywords: education; model; training, artificial intelligence in education

Information for citation: Platov, A.V. and Gavrilina, Yu.I. (2024), “Artificial intelligence in education: evolution and barriers”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (1), 3-15, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-3.

Введение (Introduction). Искусственный интеллект – система функциональных компьютерных технологий, которые приближенно моделируют человеческое мышление и навыки, такие как: анализ сложных систем,

взвешенное суждение, поддержка диалога и т.д. Искусственный интеллект (далее – ИИ) можно определить, как научное направление, в рамках которого ставятся и решаются

задачи аппаратного или программного моделирования тех видов человеческой деятельности, которые традиционно считаются интеллектуальными.

V. Nabiyev (2010) определяет ИИ как способность управляемого компьютером устройства выполнять задачи в манере человека. Как указывает автор, речь идет о таких психических процессах, как рассуждение, смыслообразование, обобщение и обучение на основе прошлого опыта. S. Russell и P. Norvig (2003) описывают термин ИИ как машинный интеллект или вычислительный интеллект, который охватывает различные сферы, в которых происходит обучение и «могут выполняться определенные задачи, такие как игра в шахматы, доказательство математических теорем, написание стихов и диагностика заболеваний». N. Nilsson (2014) определяет ИИ как алгоритмическую конструкцию, копирующей человеческий интеллект.

Можно утверждать, что способность к пополнению первичных знаний является одной из ключевых черт интеллектуальных систем. Это свойство интеллектуальных систем называется обучаемостью. Таким образом, интеллектуальной системой можно называть самоуправляемую кибернетическую систему, имеющую определенную сумму знаний о мире и способную на основе непосредственного восприятия и дальнейшего анализа текущей ситуации к планированию действий, направленных на достижение цели, а также к обучению.

Интеллектуальная система может предполагать внешнее управление, но для нее характерна самоуправляемость. Система имеет определенную цель и стремится так планировать свои действия, чтобы достигать этой цели. В качестве входных стимулов системы можно рассматривать текущую ситуацию, которая воспринимается и анализируется системой. Результатом реакции системы становится изменение внешней ситуации, и поведение системы корректируется в зависимости от того, желательно или нежелательно это изменение.

В целом существует три основных подсистемы ИИ – нейронные сети, машинное обучение и глубокое обучение. Нейронные сети являются математическими вычислительными моделями, непосредственно или частично воспроизводящими биологические нейронные сети. Машинное обучение – это подсистема искусственного интеллекта, в приближении воспроизводящая процесс обучения, в котором программное обеспечение «обучается» по принципу систематичности и последовательности (тренировки). На протяжении такого обучения программа анализирует значительные пласты данных и отслеживает закономерности для классификации данных или создания прогнозов (Bosede and Cheok, 2018, Kaplana, and Haenleinb, 2019). Искусственный интеллект и машинное обучение уже не является производением фантастики, а является неотъемлемой составляющей современной инновационной экономики. Голосовые ассистенты, такие как Amazon Echo либо Siri, внедрили эти технологии в нашу жизнь. Уже существуют онлайн-ассистенты и адаптивные программы, которые позволяют индивидуализировать учебный процесс и автоматизировать конкретные технические задачи с использованием искусственного интеллекта. Конечно, искусственный интеллект не может полностью заменить человека, но он может прорабатывать гораздо большие объемы данных, поэтому задачи могут выполняться гораздо быстрее и точнее.

Искусственный интеллект получил широкое применение в образовательной практике, например, в интеллектуальных системах обучения, обучающих роботах, информационных аналитических панелях, адаптивных системах обучения и т. д. (Chen, Xie, and Hwang, 2020). С самого своего появления несколько десятилетий назад искусственный интеллект рассматривался как мощный инструмент и условие формирования новых парадигм образования и технологического развития (Holmes et al., 2019; Hwang et al., 2020).

Искусственный интеллект создал новые возможности для образовательных инноваций, например, переход к персонализированному обучению изменил роль преподавателя (Baker et al., 2019; Starcic, 2019). Различные технологии, основанные на применении искусственного интеллекта, такие, как обработка естественного языка, искусственные нейронные сети, машинное обучение, глубокое обучение и генетический алгоритм были реализованы для создания интеллектуальных обучающих сред (Chen, Xie, and Hwang, 2020; Rowe, 2019).

Хотя ИИ, несомненно, может трансформировать образование (Holmes et al., 2019), для достижения качественных результатов образовании недостаточно простого использования передовых вычислительных технологий, основанных на ИИ (Castaneda and Selwyn, 2018; Du Boulay, 2000; Selwyn, 2016). Использование многих инновационных образовательных технологий обычно подразумевает изменение философских и педагогических взглядов (Hwang et al., 2020).

Несмотря на то, что применение ИИ в образовании давно находится в центре внимания, до сих пор ряд важных аспектов этого явления еще не изучен.

ИИ сталкивается с серьезными проблемами в области образования, например, как удовлетворить потребности обучающихся, что предоставить им и когда, и как дать им возможность принимать активное участие в своем собственном обучении (Du Boulay, 2000). Несмотря на то, что ИИ опирается на передовые методы вычислений и обработки информации, это само по себе не гарантирует хороших образовательных результатов и высокого качества обучения (Castaneda and Selwyn, 2018; Du Boulay, 2000; Selwyn, 2016). Инновационные технологии должны быть тесно связаны с теорией обучения (Bower, 2019). Ряд авторов (Zawacki-Richter et al., 2019; Chen, Xie, Zou, and Hwang, 2020; Deeva et al., 2021) провели исследования с целью выявления общей проблемы ИИ в образовании, то есть отсутствия связи между мето-

дами ИИ и теоретическими основами обучения, что критически влияет на результаты внедрения ИИ в образование. Например, изучив 146 статей, посвященных применению ИИ в высшем образовании, авторы (Zawacki-Richter et al., 2019) пришли к выводу об отсутствии критического осмысления теоретических, педагогических и этических последствий внедрения приложений ИИ в высшее образование. X. Chen, et al. (2020) провели обзор 45 крупных исследований ИИ и резюмировали, что только в нескольких из них использовались теории обучения для обоснования внедрения ИИ, включая теорию ситуативного обучения и теорию совместного обучения. G. Deeva, et al. (2021) провели обзор 109 статей об автоматизированных системах обратной связи и пришли к выводу, что в большинстве случаев о прикладных теориях обучения или образовательных структурах не сообщалось, даже несмотря на то, что теории играли важную роль в понимании контекста, в котором система была реализована.

Таким образом, проведенный анализ исследований в обозначенной области позволил установить значительный пробел, что послужило основанием для постановки цели исследования, которая заключалась в выделении основных моделей применения искусственного интеллекта в образовании с описанием соответствующих теоретических основ и практических реализаций. Главными вопросами данного исследования были:

- Какова роль ИИ в образовании на различных стадиях его эволюции?
- Как ИИ связан с существующими теориями обучения?
- В какой степени использование технологий ИИ влияет на обучение?

Методология и методы (Methodology and methods). Методологической базой представленного исследования явились теория и методики информатизации образования, личностно-ориентированный подход к обучению. Основным методом исследования выступил контент-анализ.

Теоретической основой исследования стали научные работы, посвященные различным аспектам применения ИИ в образовании. Академическими базами данных, используемыми для отбора статей, являются Web of Science, Scopus, Wiley Online Library, IEEE, EBSCO.

Отобранные статьи категоризированы, стратегия категоризации была использована для группировки статей по основным теориям обучения, таким как, бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм, коннективизм, теория сложности и т.д.

Были рассмотрены статьи, опубликованные с 1990 года по 2023 год.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Эволюция ИИ в образовании.

Эволюцию применения ИИ в образовании можно представить, как последовательность сменяющих друг друга моделей. В рамках данной статьи мы рассматриваем три модели (Таблица 1). В первой модели ИИ используется для управления когнитивным обучением, обучающиеся являются получателями услуг ИИ; во второй модели обучающийся выступает как партнер, ИИ используется для поддержки обучения, в то время как обучающиеся действуют совместно с ИИ; в третьей модели, обучающийся является лидером, ИИ используется для расширения возможностей обучения, обучающиеся берут на себя ответственность за свое обучение.

Таблица 1

Модели применения искусственного интеллекта в образовании

Table 1

Models of artificial intelligence application in education

Характеристики модели	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Теоретическая основа	Бихевиоризм	Когнитивный и социальный конструктивизм	Комплексные адаптивные системы, коннективизм
Реализация	Интеллектуальные обучающие системы	Системы обучения, основанные на диалоге, исследовательские среды обучения	Взаимодействие человека и компьютера, персонализированное / адаптивное обучение
Методы искусственного интеллекта	Статистический реляционный искусственный интеллект	Байесовская и марковская сети, обработка естественного языка	Нейрокомпьютерный интерфейс, машинное обучение, глубокое обучение
Примеры	ACT Programming Tutor, Stat Lady	Исследовательская среда QUE	Прогнозное моделирование в реальном времени

Модель 1: ученик как реципиент. В рамках первой модели обучающийся выступает реципиентом, то есть ИИ предоставляет знания в предметной области и направляет процессы обучения, в то время как обучающийся действует как получатель услуги ИИ. Теоретической основой данной парадигмы является бихевиоризм, который делает упор на построение тщательно организованных

последовательностей содержания, ведущих к правильному выполнению задания обучающимся (Skinner, 1953). Первая модель рассматривает обучение как подкрепление приобретения знаний с помощью запрограммированных инструкций, которые вводят новые понятия в логической, поэтапной манере, обеспечивают учащемуся немедленную обратную связь в случае неправильных

ответов и максимизируют положительное подкрепление (Greeno et al., 1996; Schommer, 1990).

Обучающийся действует как реципиент, реагируя на заранее заданные последовательные блоки учебного контента, следуя заранее установленным процедурам и траектории обучения (Holmes et al., 2019; Koschmann, 2009). В первой модели системы ИИ наследуют характеристики обучающей машины.

Можно сделать вывод, что в рамках первой парадигмы системы ИИ наименее ориентированы на учащегося.

Типичным примером Модели 1 являются ранние программные системы интеллектуального обучения, например, АСТ Programming Tutor. АСТ – это интеллектуальный репетитор, построенный на основе когнитивной модели знаний о программировании. По мере того, как студент работает, преподаватель оценивает растущие знания студента в процессе, называемом отслеживанием знаний. Отслеживание знаний использует простую модель обучения с двумя состояниями и байесовские обновления, что оказалось довольно точным в прогнозировании успеваемости.

Другой пример – Stat Lady, серия компьютеризированных экспериментальных учебных сред, в которых преподаются темы начальной статистики. (Shute, 1995). Дизайн программы отражает теоретические постулаты о том, что обучение – это конструктивный процесс, усиленный эмпирическим вовлечением в предмет, что обеспечивается реальными примерами и проблемами. Учащемуся представляется соответствующая концепция или правило, затем ему ставится задача для решения, которое должно продемонстрировать понимание (овладение) каждым элементом учебной программы. Обучающиеся должны правильно решить по крайней мере две задачи, прежде чем перейти к следующему элементу. Если обучающийся неправильно понимает задачу, предоставляется обратная связь, относящаяся к концепции, формуле или правилу, в которых была

допущена ошибка, и дается указание повторить попытку.

ИИ, основанный на статистических репликационных методах, обычно используется в Модели 1 для представления знаний в виде набора правил, для выявления определенных моделей поведения обучающихся или для предоставления автоматической обратной связи или подсказок. В целом, в Модели 1 ИИ руководит всеми процессами обучения, и обучающиеся получают услуги ИИ для проведения когнитивных исследований, решения проблем и достижения целей обучения.

Главный вопрос в первой модели ИИ заключается в том, сколько и какой информации об учащемся требуется для адекватной диагностики и эффективного руководства процессом обучения. В Модели 1, хотя некоторые системы и собирают информацию об обучающемся для диагностики состояния обучения, в то же время его принуждают следовать определенному пути обучения, определяемому системой ИИ, индивидуальные характеристики, потребности и цели ученика не принимаются во внимание (Du Boulay, 2019).

Модель 2: ученик как партнер. Система ИИ отходит от своей управляющей роли, чтобы служить вспомогательным инструментом, в то время как ученик работает в качестве соавтора с системой, сосредоточившись на процессе персонализированного обучения. Вторая модель основана на когнитивном и социальном конструктивистском взгляде на обучение, который представляет обучение, как процесс взаимодействия учащегося с людьми, информацией и технологиями в социально обусловленных контекстах (Bandura, 1986; Liu and Matthews, 2005; Vygotsky, 1978). Соответственно, во второй модели система искусственного интеллекта и ученик должны выстраивать активные взаимодействия для оптимизации ориентированного на учащегося персонализированного обучения. ИИ собирает индивидуальную информацию от обучающихся в качестве входных данных в целях адаптивной оптимизации модели обучения, в то время как ученик

выступает в качестве соавтора, взаимодействующего с ИИ для организации более эффективного обучения (Baker et al., 2019; Du Boulay, 2019; Rose et al., 2019). В целом, по сравнению с первой моделью, во второй модели делается решающий шаг в направлении персонализации обучения, посредством устойчивого сотрудничества между учеником и системой искусственного интеллекта.

Системы обучения на основе диалога или среды исследовательского обучения, были разработаны для достижения взаимодействия между системой и обучающимися. С одной стороны, система ИИ собирает и анализирует мультимодальные данные от учащегося, чтобы точно понять его статус обучения. Например, J. Stamper (2006) использовал марковский процесс принятия решений для автоматического создания правил, используя данные обучающихся, и для уточнения правил по мере того, как они генерировали новые данные. Т. Käser (2017) использовал модели динамической байесовской сети для представления нескольких иерархий навыков обучающихся и взаимосвязей между различными навыками, что повысило точность представления знаний учащегося. С другой стороны, ученик может общаться с системой, чтобы понять ее процесс принятия решений и сделать лучший выбор для дальнейшего обучения. Например, исследовательская среда под названием QUE была разработана, чтобы исследовать несоответствия между неправильными ответами ученика и знаниями системы (Metzler and Martincic, 1998). Таким образом, ученик исследовал процессы рассуждений интеллектуальной системы, задавая вопросы «почему нет» и «что, если бы», которые имели решающее значение для объяснения или понимания процессов рассуждений в интерактивной учебной ситуации. Таким образом, в отличие от первой модели, где системы искусственного интеллекта предопределяют путь когнитивного обучения, во второй модели система искусственного интеллекта и обучающийся выстраивают взаимодействия, что

обеспечивает более ориентированное на учащегося обучение.

Главный вопрос второй парадигмы заключается в том, в какой степени и как информация обучающихся интегрируется в систему ИИ для оптимизации модели ученика, отражения различных аспектов статуса обучения и разработки адаптивного обучения с поддержкой ИИ. Общая проблема заключается в отсутствии непрерывной связи или синергетического взаимодействия человека с компьютером. Это взаимодействие является сложным, потому что ни данные учащегося, ни состояние системы не являются статичными или простыми. Они имеют сложную иерархическую структуру и динамически меняются в процессе обучения. Другими словами, для систем ИИ критически важно реализовывать анализ данных в реальном времени и немедленную обратную связь с учеником, который должен использовать эту обратную связь для улучшения текущих процессов обучения. Поэтому было бы целесообразно, если бы система ИИ поддерживала непрерывный сбор и анализ данных, генерируемых обучающимися, и предоставляла бы им исследовательские возможности в режиме реального времени для принятия решений об обучении.

Модель 3: ученик как лидер. В модели 3 ученик рассматривается как лидер, обладающий свободой действий (Bandura, 2006), ИИ выступает инструментом для расширения возможностей человеческого интеллекта (Law, 2019). Модель 3 отражает содержание теории сложности, которая рассматривает образование как сложную адаптивную систему (Mason, 2008), где имеет место синергетическое сотрудничество между несколькими элементами (например, обучающимся, тьютором, информацией и технологиями). В этом случае ИИ необходимо применять с осознанием того, что его методы являются частью системы более высокого порядка (Riedl, 2019). Для достижения синергетического сотрудничества в сложной системе используются такие концепции, как сотрудничество человека и компьютера

(Нос, 2000), системы искусственного интеллекта и машинного обучения, ориентированные на человека (Riedl, 2019), сотрудничество человека и ИИ (Hwang et al., 2020), человеко-ориентированный искусственный интеллект в образовании (Yang et al., 2021). В третьей модели ИИ помогает обучающимся и преподавателям достичь усиления интеллекта, обеспечивая высокий уровень прозрачности, точности и эффективности (Riedl, 2019; Yang et al., 2021).

Ученик берет на себя ответственность быть лидером процесса своего собственного обучения и управляет его рисками. В целом, третья модель, как тенденция развития ИИ, отражает главную цель применения ИИ в образовании, а именно усиление интеллекта, способностей и потенциала человека (Law, 2019; Tegmark, 2017).

Взаимодействие человека и компьютера на основе передовых методов искусственного интеллекта и процесса принятия решений человеком обладает высоким потенциалом. С одной стороны, передовые методы (такие, как нейрокомпьютерный интерфейс, машинное обучение, глубокое обучение) могут обеспечить точность, прозрачность и интерактивность процесса обучения (Baker et al., 2019; Kay and Kummerfeld, 2019). Разработка и внедрение инноваций, таких как умные носимые устройства, облачные вычисления, Интернет вещей меняют способ взаимодействия человека с системами ИИ (Pinkwart, 2016; Xie et al., 2019).

С другой стороны, располагая персонализированной информацией, предоставляемой ИИ, человек может принимать более обоснованные решения в процессе обучения. Например, C. Le et al. (2018) построили модель глубокого обучения на базе рекуррентной нейронной сети, предоставляющую персонализированные возможности общения для обеспечения прямой связи между преподавателем и обучающимися. М. Sukurova et al. (2019) выдвинули идею усиления человеческого интеллекта, посредством методов ИИ. Были использованы модели алгоритмов прогнозирования и классификации в целях

повышения прозрачности процессов принятия решений. В этой работе предпринята попытка использовать взаимодействие человека и компьютера, чтобы преподаватели могли делать более точные прогнозы и предоставлять обучающимся индивидуальные рекомендации. Таким образом, в третьей модели мы говорим о синергетическом взаимодействии, обеспечиваемом интеграцией системы искусственного интеллекта и человеческого интеллекта, которое необходимо развивать для обеспечения адаптивного персонализированного обучения (Du Boulay, 2019; Tang et al., 2021).

Основная проблема третьей модели — это проблема сложности, то есть, как сочетать сложность процесса обучения со сложностью систем ИИ и сложностью образовательных контекстов.

Такие новые концепции, как системы машинного обучения, ориентированные на человека (Riedl, 2019), сотрудничество человека и искусственного интеллекта (Hwang et al., 2020), искусственный интеллект в образовании, ориентированный на человека, (Yang et al., 2021), служат основой третьей модели.

Резюмируя можно сказать, что третья модель дает обучающимся возможность полностью взять на себя управление процессом обучения, оптимизирует методы ИИ так, чтобы в режиме реального времени получать представление о течении процесса обучения.

Преимущества использования ИИ в образовании. Одна из важных особенностей ИИ в образовании заключается в том, что он способствует персонализации преподавания и обучения. ИИ изменил процессы преподавания и обучения. При использовании ИИ может быть сформирован индивидуальный план обучения в соответствии с потребностями и учебной ситуацией обучающихся (Dishon, 2017), ИИ обеспечивает иммерсивное обучение (Ip et al., 2019) и интеллектуальное отслеживание обучения, чтобы помочь обучающимся повысить свои способности к обучению. ИИ может глубоко оценивать ежедневную текущую успеваемость, а

также ситуативно предоставлять персонализированные рекомендации по обучению (Bingham et al., 2018), сокращая время обучения (Quer et al., 2017) и повышая его эффективность (Kong et al., 2019). Технология адаптивного обучения способствует внедрению индивидуального персонализированного обучения. Интеллектуальная адаптивная технология обучения – это образовательная технология искусственного интеллекта, которая моделирует процесс индивидуального обучения (Kakish and Pollacia, 2018). В настоящее время развитие компьютерных адаптивных сред обучения, получившее начало более трех десятков лет назад, выходит на очередной виток. Инструменты и методы адаптивного обучения вновь оказываются на образовательном ландшафте, но на сегодняшний день во много раз усиленные потенциалом искусственного интеллекта. Синергия объединения ИИ и подходов адаптивного обучения может привести к мощнейшему эффекту и заслуживает самого пристального внимания.

Пионером и флагманом адаптивного образования являются США и Великобритания. В России данное направление получило развитие гораздо позднее. В качестве примеров системы адаптивного обучения или ее элементов можно назвать Skysmart и «Яндекс. Практикум». Постепенно в процесс внедрения адаптивного обучения включаются и некоторые вузы, такие как Высшая школа экономики и Томский государственный университет.

Еще одно преимущество ИИ в образовании заключается в том, что он может снизить нагрузку на преподавателей и позволить им сосредоточиться на непосредственной работе с обучающимися. В настоящее время большая часть времени педагогов уходит на исправление домашних заданий и проверочных работ. Эти повторяющиеся задачи отнимают у преподавателей время преподавания и исследований, а также время взаимодействия учителя и ученика. Интеллектуальные системы обучения (Holstein, et al., 2017 г.),

интеллектуальные системы оценивания, образовательные роботы (Chevalier, et al., 2016 г.) и другие методы ИИ могут помочь преподавателям решать множество механически повторяющихся повседневных задач. Технология ИИ также может расширить возможности преподавателей, помочь им формировать персонализированные и точные рекомендации по обучению, которые они не могли предложить раньше, и значительно повысить эффективность передачи знаний. Кроме того, ИИ позволяет преподавателям сохранять больше времени и энергии для общения с обучающимися, сосредоточиться на воспитании и развитии их способностей. Роль педагогов меняется: от роли распространителей знаний на роль фасилитатора, чья функция заключается в облегчении проявления инициативы и самостоятельности обучающимися, содействии процессу их психического развития, обеспечении положительного межличностного взаимодействия.

Третье преимущество ИИ в образовании заключается в том, что он способствует созданию умных кампусов, являющихся интеллектуальными средами, использующими современные технологии, с которыми взаимодействуют люди в связанных и скоординированных экосистемах. (Du, Meng, and Gao, 2016). Появление технологии ИИ изменило традиционные методы образования. Распознавание лиц, распознавание текста, нейросетевая модель распознавания человека, голосовое взаимодействие, дополненная реальность и другие технологии искусственного интеллекта обеспечивают техническую поддержку создания интеллектуальных кампусов (Kwet and Prinsloo, 2020). С помощью ИИ можно улучшить процессы управления кампусом, повысить его безопасность, осуществлять мониторинг посещаемости занятий (Muhamad et al., 2017), предоставляя обучающимся и преподавателям более удобную среду преподавания и обучения и сокращая расходы на управление. Распознавание лиц с помощью ИИ может эффективно выявлять подозрительных посторонних и повышать безопасность студенческого

общезнания. (Zhou, 2020). Технология распознавания лиц также может помочь преподавателям контролировать посещаемость. В классе с помощью технологий искусственного интеллекта, таких как распознавание лиц, анализ телодвижений и распознавание изображений отслеживаются и анализируются во время занятий частота поднятия головы обучающегося, частота использования мобильных телефонов и частота улыбок для получения соответствующей информации (Kim et al., 2018).

В-четвертых, технология ИИ способствует установлению справедливости в образовании (Qiu, 2020). Для различных стран и регионов характерно наличие образовательного неравенства по причинам экономического или географического характера. Технология искусственного интеллекта может помочь преодолеть региональные различия и уменьшить неравенство в доступности образовательных ресурсов между обучающимися из районов с ограниченными учебными ресурсами и обучающимися из крупных городов. Благодаря возможностям Интернета и технологии искусственного интеллекта можно реализовывать дистанционное персонализированное обучение. В отдаленных районах, где не хватает педагогов, один преподаватель может охватить нескольких локаций, используя технологии дистанционного онлайн-обучения. Обучающимся предоставляется возможность взаимодействовать и учиться у выдающихся преподавателей, а также возможность доступа к ресурсам высококвалифицированных педагогов. Преподаватели, благодаря технологиям ИИ, могут больше сосредоточиться на индивидуальном обучении обучающихся из отдаленных районов, интеллектуальном адаптивном обучении и развитии способностей. С помощью смешанных онлайн- и офлайн-методов обучения можно повысить уровень преподавания в районах с недостаточными учебными ресурсами, а также обеспечить профессиональное развитие учителей в отдаленных районах.

Барьеры внедрения искусственного интеллекта в образование. Существуют

вполне очевидные в целом понятные причины, по которым тормозится внедрение ИИ в образование. Это и традиционное сопротивление новшествам, особенно в такой консервативной сфере, как образование, где базовые модели основных процессов остаются неизменными уже столетиями. Здесь и нежелание идти на риск, который несомненно присутствует, проблемы с финансированием дорогостоящих инноваций (Wheeler, 2019). Многие педагоги пока еще не убеждены в том, что новые технологии на базе ИИ смогут обогатить процесс обучения и повысить его эффективность, поэтому сектор образования все еще остается весьма консервативными по отношению к таким инновациям, причем не только в России, но и в странах, имеющим значительный опыт в данном вопросе.

Но есть и барьеры, которые требуют более пристального изучения. Многие приложения искусственного интеллекта, предназначенные для обучения сегодня в значительной степени сосредоточены на представлении контента и тестировании. В частности, Завацки-Рихтер подчеркивает, что большинство разработок ИИ для обучения созданы учеными, специализирующимися в области информационных технологий, а не педагогами. Поэтому такие разработки, как правило, учитывают в первую очередь алгоритмы работы компьютера или компьютерных сетей. В результате такие приложения ИИ используют совершенно бихевиористскую модель обучения: представление-тестирование-обратная связь. Совершенно очевидно, что требуется укрепление связи между разработчиками инструментов ИИ и экспертами в области обучения. Осмысление и понимание действительно являются важными базовыми навыками, но ИИ пока не помогает в развитии навыков критического мышления, решения проблем, творчества и управления знаниями.

Многие разработчики инструментов ИИ для учебных заведений, особенно имеющие бэкграунд в области компьютерных наук, не признают или не принимают тот

факт, что процесс обучения является развивающим и конструируемым, и вместо этого навязывают особый метод обучения, основанный на бихевиоризме и объективистской эпистемологии, которая плохо сочетается со сложностью феномена обучения. Даже психологи-бихевиористы считают, что знание базируется на развитии сложных схем или конструкторов идей. Подобный подход не обеспечивает твердой основы для персонализации обучения и оценки обучающихся. Большинство педагогов считают, что для развития интеллектуальных навыков высокого уровня, таких, как критическое мышление, креативность, а также эмоциональных навыков, таких как эмпатия – навыков, очень востребованных в эпоху цифровых технологий, – требуется более ориентированный на ученика, конструктивистский подход к образованию. При этом следует признать, что, хотя большинство образовательных приложений ИИ на сегодняшний день больше сосредоточены на «базовых» уровнях обучения, таких как запоминание и тестирование понимания, такие технологии, как моделирование, обучение на основе игр и виртуальной реальности, добились большего успеха в обучении таким навыкам, как решение проблем, критическое мышление и креативность.

В большинстве случаев исследования, проводимые экспертами в области высшего образования, не были междисциплинарными. Несмотря на то, что в последние десятилетия число междисциплинарных исследований растет, эта тенденция не сильно повлияла на исследования в сфере образования. Анализ литературы свидетельствует, что вопрос возможностей применения искусственного интеллекта в учреждениях образования в основном изучается учеными в области компьютерных наук, экспертами по обработке данных, специалистами в области информатики и STEM, а не представителями других научных направлений. О. Zawacki-Richter указывает на отсутствие в этом ряду педагогов (Zawacki-Richter, 2019). По-

скольку большинство исследований применения ИИ в образовании были проведены специалистами в области информационных технологий, неудивительно, что их внимание было сосредоточено на инструментах, алгоритмах, их обоснованности и применении, а не на влиянии на результаты обучения. Если они и проявляли интерес к результатам обучения, то это было вызвано необходимостью проверки алгоритмов. В результате их внимание к результатам обучения, как правило, являлось поверхностным, оно фокусировалось на том, что легко поддается измерению, например, на тестировании кратковременной памяти. В перспективе предстоит проделать большую работу по объединению сообществ педагогов и экспертов из других областей, таких как социальная информатика, социология, психология, антропология и других сфер знаний, представляющих гуманитарные и социальные науки.

Очевидно, что и сами преподаватели не уделяют должного внимания потенциалу ИИ. Чаще они склонны сосредотачиваться на недостатках ИИ, таких как этические проблемы и возможность заменить педагогов машинами. На сегодняшний день, обзор, проведенный О. Zawacki-Richter, демонстрирует, что представители образования стоят в стороне, критикуя, но не участвуя (Zawacki-Richter, 2019).

Для того, чтобы в полной мере раскрыть потенциал ИИ в образовании предстоит преодолеть длинный и непростой путь. То, что хорошо работает в финансах или медицине, совершенно не обязательно применимо к образованию. Хотя на массовом уровне человеческое поведение предсказуемо и в некоторой степени управляемо, каждый студент является личностью и будет реагировать немного иначе, чем другие в том же контексте. Обучение оказывает сильное аффективное или эмоциональное влияние. Обучающиеся часто учатся лучше, когда чувствуют, что преподаватели заботятся о них, они хотят, чтобы к ним относились как к личностям со своими интересами, подходами к обучению и ощущением в некоторой

степени контроля над своим обучением. Из-за этих эмоциональных и личностных аспектов обучения обучающимся необходимо каким-то образом взаимодействовать со своим преподавателем. На одном уровне обучение можно рассматривать как сложную деятельность, в которой можно эффективно автоматизировать лишь относительно незначительную часть процесса, в то время как на личном уровне это интенсивная человеческая деятельность, которая извлекает пользу из отношений и социального взаимодействия.

Существуют убедительные научные доказательства (Garrison, 2007) того, что этим аспектом обучения, связанным с отношениями, можно одинаково хорошо управлять онлайн и лицом к лицу, но для этого требуются компьютеры для поддержки коммуникации, а также для доставки и тестирования контента. Один из способов сделать это – применение чат-ботов, машинное обучение и визуализация здесь также имеют определенный потенциал.

Еще одним барьером на пути внедрения ИИ в образование является восприятие педагогами ИИ как угрозы своей занятости, несмотря на заверения сторонников ИИ, что они не пытаются заменить преподавателей, а пытаются сделать их жизнь проще или эффективнее. Действительно, анализ потенциала применения ИИ в различных отраслях экономики внушает опасения, что результатом автоматизации производственных процессов может стать серьезное сокращение рабочих мест, многие профессии исчезнут или радикально трансформируются. Одной из ключевых причин внедрения приложений ИИ является снижение затрат, что могло бы означать сокращение количества преподавателей, так как это основная статья расходов в образовании. Однако именно производительность – это главная причина, по которой компании хотят автоматизировать рабочую силу. При этом наибольший рост производительности происходит не за счет замены людей машинами, а за счет расширения возможностей людей за счет машин. Кроме

того, ИИ может справляться со многими рутинными функциями, которые в настоящее время выполняют преподаватели и администраторы, высвобождая их для решения более сложных задач и общения со студентами на более глубоких уровнях. Это подтверждает мнение о том, что роль преподавателя должна перейти от представления контента, управления контентом и проверки его понимания (все это можно сделать с помощью компьютеров) к развитию навыков. При таком подходе ИИ поддерживает педагогов, но не заменяет их. Тем не менее многим преподавателям придется изменить методы преподавания, иначе они действительно могут стать лишними. В будущем необходимо будет уделять повышенное внимание аффективным и эмоциональным аспектам жизни в обществе, широко пользующимся технологиями ИИ, поэтому роль педагогов только возрастает.

Заключение (Conclusions). Использование искусственного интеллекта в образовании уже не первый десяток лет находится в центре внимания заинтересованных специалистов и вызывает большое количество споров. Цифровизация образовательного процесса, включая и привлечение к нему искусственного интеллекта, потребовали пересмотра роли педагогов, да и педагогики в целом. Уже сегодня на эти вопросы следует обратить особое внимание, поскольку ряд задач можно решить именно с помощью искусственного интеллекта. Настало время для переосмысления образовательными учреждениями своей функции и педагогических моделей обучения во взаимосвязи с искусственным интеллектом, так как благодаря применению искусственного интеллекта в образовательном процессе перед сферой образования открываются обширные возможности.

Анализ литературы, проведенный в представленном исследовании позволил дифференцировать и идентифицировать основные модели применения искусственного интеллекта в образовании и проследить их эволюцию, представляющую собой последо-

вательность сменяющих друг друга трех моделей. Ученик в первой модели, построенной на основе бихевиоризма, является реципиентом, ИИ управляет когнитивным обучением. В рамках второй модели, базирующейся на конструктивизме, ученик является партнером, ИИ больше не управляет, а служит вспомогательным инструментом. Третья модель опирается на коннективизм и характеризуется лидерской позицией учащегося, ИИ расширяет возможности обучения.

Необходимо отметить, что значительные достижения в области машинного и глубокого обучения не только открывают новые перспективы, но также и формируют новые вызовы и проблемы для образования. Необходимо постоянно помнить о том, что образование, прежде всего, должно быть ориентировано на человека, а не на использование инновационных цифровых технологий. Учитывая все ускоряющееся развитие искусственного интеллекта, важно сосредоточиться на раскрытии и решении возникающих проблем, оценивать последствия и риски использования подобных технологий и учитывать тот факт, что важнейшая цель образовательного процесса – это не только образованные, но и ответственные индивиды, разделяющие общие ценности гуманизма.

Список литературы

- Baker T., Smith L., Anissa N. Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. 2019. URL: <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/> (Дата обращения 17.10. 2023).
- Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. 1986. Prentice-Hall. 617 p.
- Bingham A. J., Pane J. F., Steiner E. D., Hamilton L. S. Ahead of the Curve: Implementation Challenges in Personalized Learning School Models // Educational Policy. 2018. 32 (3). P. 454-489.
- Bosede E., Cheok D. A. Why not robot teachers: artificial intelligence for addressing teacher shortage // Applied Artificial Intelligence. 2018. 32. P.1-16.
- Bower M. Technology-mediated learning theory // British Journal of Educational Technology. 2019. 50(3). P. 1035-1048.
- Castaneda L., Selwyn N. More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. 15(22). P. 1-10.
- Chen X., Xie H., Hwang G. J. A multi-perspective study on artificial intelligence in education: Grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2020. 1. Article 100005.
- Chevalier M., Riedo F., Mondada F. Pedagogical Uses of Thymio II: How Do Teachers Perceive Educational Robots in Formal Education? // IEEE Robotics and Automation Magazine. 2016. 23 (2). P. 16-23.
- Cukurova, M. Kent C., Luckin R. Artificial intelligence and multimodal data in the service of human decision-making: A case study in debate tutoring // British Journal of Educational Technology. 2019. 50 (6). P. 3032-3046.
- Deeva G., Bogdanova D., Serral E., Snoeck M., De Weerd J. A review of automated feedback systems for learners: Classification framework, challenges and opportunities // Computers and Education. 2021. 162. Article 104094.
- Dishon G. New data, old tensions: Big data, personalized learning, and the challenges of progressive education // Theory and Research in Education, 2017. 15 (3). P.1-18.
- Du Boulay B. Can we learn from ITSs? In International conference on intelligent tutoring systems. 2000. pp. 9-17. Berlin. Heidelberg: Springer.
- Du S., Meng F., Gao B. Research on the Application System of Smart Campus in the Context of Smart City // 8th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME). 2016. P. 714-718.
- Garrison D.R. Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues // Journal of Asynchronous Learning Networks. 2007. 11(1). P. 61-72.
- Greeno J.G., Collins A.M., Resnick L.B. Cognition and learning. In D.C. Berliner, and R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology. 1996. P. 15-46. New Jersey, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. 2019. Boston. MA: Center for Curriculum Redesign. 242 p.
- Holstein K., McLaren B. M., Alevan V. Intelligent tutors as teachers' aides: Exploring teacher needs for real-time analytics in blended classrooms. In Proceedings of the Seventh International Learning

Analytics and Knowledge Conference, LAK '17, 2017. New York, NY, USA. ACM. P. 257-266.

Hwang G. J., Xie H., Wah B. W., Gasevic D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2020. 1. Article 100001.

Ip H. H. S., Li C., Leoni S., Chen Y., Ma K. F., Wong C. H., Li Q. Design and Evaluate Immersive Learning Experience for Massive Open Online Courses (MOOCs) // *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2019. 12 (4). P. 503-515.

Kakish K., Pollacia L. Adaptive learning to improve student success and instructor efficiency in introductory computing course. *Proceedings of the 34th Information Systems Education Conference. ISECON*. 2018. P. 72-78.

Kaplana A., Haenlein M. Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence // *Business Horizons*. 2019. 62 (1). P.15-25.

Käser T., Klingler S., Schwing A. G., Gross M. Dynamic Bayesian networks for student modeling // *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2017. 10(4). P. 450-462.

Kay J., Kummerfeld B. From data to personal user models for life-long, lifewide learners // *British Journal of Educational Technology*. 2019. 50(6). P. 2871-2884.

Kim Y., Soyata T., Behnagh R. F. Towards Emotionally Aware AI Smart Classroom: Current Issues and Directions for Engineering and Education // *IEEE*. 2018. 6. P. 5308-5331.

Kong S. H., Lv Y., Vu H. L., Cano J. C., Choi J. W., Kum D., Morris B. T. Guest Editorial Introduction to the Special Issue on Intelligent Transportation Systems Empowered by AI Technologies // *IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems*. 2019.20 (10). P. 3765-3770.

Koschmann T. Chapter 1. Paradigm shifts and instructional technology: An introduction. In T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. 2009. New York: Routledge.

Kwet M., Prinsloo P. The 'smart' classroom: a new frontier in the age of the smart university // *Teaching in Higher Education*. 2020. 25(6). P. 1-17.

Law N.W.Y. Human development and augmented intelligence. In *The 20th international conference on artificial intelligence in education (AIED 2019)*. 2019. Springer.

Le C.V., Pardos Z.A., Meyer S.D., Thorp R. Communication at scale in a MOOC using predictive engagement analytics. In *International conference on*

artificial intelligence in education. 2018. pp. 239-252. Cham: Springer.

Liu C.H., Matthews R. Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined // *International Education Journal*. 2005. 6(3). P. 386-399.

Mason M. What is complexity theory and what are its implications for educational change? // *Educational Philosophy and Theory*, 2008. 40(1), P. 3-49.

Metzler D.P., Martincic C.J. Explanatory mechanisms for intelligent tutoring systems. In *International conference on intelligent tutoring systems*. 1998. pp. 136-145. Springer.

Muhamad W., Kurniawan N. B., Suhardi, Yazid S. Smart campus features, technologies, and applications: A systematic literature review. *International Conference on Information Technology Systems and Innovation (ICITSI)*. 2017. P. 384-391.

Murphy R. Artificial Intelligence Applications to Support K–12 Teachers and Teaching: A Review of Promising Applications, Challenges, and Risks. 2019. URL: <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE315.html> (Дата обращения: 17.10.2023).

Nabiyev V.V. Yapay zeka: İnsan bilgisayar etkileşimi. 2010. Seçkin Yayıncılık, 816 p.

Nilsson N.J. Principles of artificial intelligence. 2014. Burlington, MA: Morgan Kaufmann, 476 p.

Pinkwart N. Another 25 years of AIED? Challenges and opportunities for intelligent educational technologies of the future // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2016. 26(2). P. 771-783.

Qiu Y. Education Informationization. *Proceedings of the 2020 6th International Conference on Education and Training Technologies*. 2020. pp. 40-43. New York, NY, USA: ACM.

Quer G., Muse E.D., Nikzad N., Topol E.J., Steinhubl S.R. Augmenting diagnostic vision with AI // *Lancet*. 2017. 390(10091). P. 221.

Riedl M.O. Human-centered artificial intelligence and machine learning // *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2019. 1(1). P. 33-36.

Rose C.P., McLaughlin E.A., Liu R., Koedinger K.R. Explanatory learner models: Why machine learning (alone) is not the answer // *British Journal of Educational Technology*. 2019. 50(6). P. 2943-2958.

Rowe M. Shaping our algorithms before they shape us. In J. Knox, Y. Wang, and M. Gallagher

(Eds.). Artificial intelligence and inclusive education: Speculative futures and emerging practices. 2019. pp. 151-163. Springer Nature Singapore.

Russell S., Norvig P. Artificial intelligence: A modern approach (2nd ed.). 2003. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. 946 p.

Schommer M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension // Journal of Educational Psychology. 1990. 82(3). P. 498-504.

Selwyn N. Is technology good for education? 2016. Cambridge, UK: Malden, MA: Polity Press. 160 p.

Shute V.J. Smart: Student modeling approach for responsive tutoring // User Modeling and User-Adapted Interaction. 1995. 5(1). P. 1-44.

Skinner B.F. Science and human behavior. 1953. New York: Macmillan. 461 p.

Stamper J. Automating the generation of production rules for intelligent tutoring systems. 2006. In Proceedings of the 9th international conference on interactive computer aided learning (ICL 2006). Kassel University Press. P. 27-29.

Starcic A.I. Human learning and learning analytics in the age of artificial intelligence // British Journal of Educational Technology. 2019. 50(6). P. 2974-2976.

Tang K.Y., Chang C.Y., Hwang G.J. Trends in artificial intelligence supported e-learning: A systematic review and co-citation network analysis (1998-2019) // Interactive Learning Environments. 2021. 31(4). P. 2134-2152.

Tegmark M. Life 3.0: Being human in the age of artificial intelligence. 2017. Penguin UK. 384 p.

Vygotsky L. Mind in society: The development of higher psychological processes. 1978. Harvard University Press. 159 p.

Wheeler S. Digital learning in organizations. 2019. London: Kogan Page. 272 p.

Xie H., Chu H. C., Hwang G.J., Wang C.C. Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017 // Computers and Education. 2019. 140. Article 103599.

Yang S.J., Ogata H., Matsui T., Chen N.S. Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2021. 2. Article 100008.

Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? // International Journal of

Educational Technology in Higher Education. 2019. 16(1). P. 1-27.

Zhou X. Application Research of Face Recognition Technology in Smart Campus. 2020 IEEE International Conference on Industrial Application of Artificial Intelligence (IAAI). Harbin, China. 2020. P. 27-32.

References

Baker, T., Smith, L., and Anissa, N. (2019), “Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges”. available at: <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/> (Accessed: 17 October 2023).

Bandura, A. (1986), “*Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*”, Prentice-Hall, 617.

Bingham, A.J., Pane, J.F., Steiner, E.D., and Hamilton, L.S. (2018), “Ahead of the Curve: Implementation Challenges in Personalized Learning School Models, *Educational Policy*, 32 (3), 454-489. (In USA).

Bosede, E., and Cheok, D.A. (2018), “Why not robot teachers: artificial intelligence for addressing teacher shortage”, *Applied Artificial Intelligence*, 32, 1-16. (In UK).

Bower, M. (2019), “Technology-mediated learning theory”, *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1035-1048. (In UK).

Castaneda, L., and Selwyn, N. (2018), “More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(22), 1-10. (In USA).

Chen, X., Xie, H., and Hwang, G.J. (2020), “A multi-perspective study on artificial intelligence in education: Grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers”, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, Article 100005. (In Netherlands).

Chevalier, M., Riedo, F., and Mondada, F. (2016), “Pedagogical Uses of Thymio II: How Do Teachers Perceive Educational Robots in Formal Education”, *IEEE Robotics and Automation Magazine*, 23 (2), 16-23. (In USA).

Cukurova, M., Kent, C., and Luckin, R. (2019), “Artificial intelligence and multimodal data in the service of human decision-making: A case study in debate tutoring”, *British Journal of Educational Technology*, 50 (6), 3032-3046. (In UK).

Deeva, G., Bogdanova, D., Serral, E., Snoeck, M., and De Weerd, J. (2021), “A review of automated feedback systems for learners: Classification

framework, challenges and opportunities”, *Computers and Education*, 162, Article 104094. (In UK).

Dishon, G. (2017), New data, old tensions: Big data, personalized learning, and the challenges of progressive education”, *Theory and Research in Education*, 15 (3), 1-18. (In UK).

Du Boulay, B. (2000), “Can we learn from ITSs?” In International conference on intelligent tutoring systems, Berlin, Heidelberg: Springer.

Du, S., Meng, F., and Gao, B. (2016), “Research on the Application System of Smart Campus in the Context of Smart City”. 8th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME), 714-718. (In China).

Garrison, D.R. (2007), “Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues”, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72. (In USA).

Greeno, J.G., Collins, A.M., and Resnick, L.B. (1996), “Cognition and learning”. In D.C. Berliner, and R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New Jersey, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Holmes, W., Bialik, M., and Fadel, C. (2019), “Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning”. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.

Holstein, K., McLaren, B.M., and Aleven, V. (2017), “Intelligent tutors as teachers’ aides: Exploring teacher needs for real-time analytics in blended classrooms”. In Proceedings of the Seventh International Learning Analytics and Knowledge Conference, LAK ’17, New York, NY, USA, ACM.

Hwang, G.J., Xie, H., Wah, B.W., and Gasevic, D. (2020), “Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education”. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, Article 100001. (In Netherlands).

Ip, H.H.S., Li, C., Leoni, S., Chen, Y., Ma, K.F., Wong, C.H., and Li, Q. (2019), “Design and Evaluate Immersive Learning Experience for Massive Open Online Courses (MOOCs)”, *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12 (4), 503-515. (In USA).

Kakish, K., and Pollacia, L. (2018), “Adaptive learning to improve student success and instructor efficiency in introductory computing course”. *Proceedings of the 34th Information Systems Education Conference*, ISECON 2018, 72-78.

Kaplana, A., and Haenlein, M. (2019), “Siri, in my hand: Who’s the fairest in the land? On the

interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence”, *Business Horizons*, 62 (1), 15-25. (In UK).

Käser, T., Klingler, S., Schwing, A.G., and Gross, M. (2017), “Dynamic Bayesian networks for student modeling”, *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 10(4), 450-462. (In USA).

Kay, J., and Kummerfeld, B. (2019), “From data to personal user models for life-long, lifewide learners”, *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2871-2884. (In UK).

Kim, Y., Soyata, T., and Behnagh, R.F. (2018), “Towards Emotionally Aware AI Smart Classroom: Current Issues and Directions for Engineering and Education”, *IEEE*, 6, 5308-5331. (In USA).

Kong, S.H., Lv, Y., Vu, H.L., Cano, J.C., Choi, J.W., Kum, D., and Morris, B.T. (2019), “Guest Editorial Introduction to the Special Issue on Intelligent Transportation Systems Empowered by AI Technologies”, *IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems*, 20 (10), 3765-3770. (In USA).

Koschmann, T. (2009), “Chapter 1. Paradigm shifts and instructional technology: An introduction”. In T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. New York: Routledge.

Kwet, M., and Prinsloo, P. (2020), “The ‘smart’ classroom: a new frontier in the age of the smart university”, *Teaching in Higher Education*, 25(6), 1-17. (In UK).

Law, N.W.Y. (2019), “Human development and augmented intelligence”, In The 20th international conference on artificial intelligence in education (AIED 2019). Springer.

Le, C.V., Pardos, Z.A., Meyer, S.D., and Thorp, R. (2018), “Communication at scale in a MOOC using predictive engagement analytics”, In International conference on artificial intelligence in education (239-252). Cham: Springer.

Liu, C.H., and Matthews, R. (2005), “Vygotsky’s philosophy: Constructivism and its criticisms examined”, *International Education Journal*, 6(3), 386-399. (In Australia).

Mason, M. (2008), “What is complexity theory and what are its implications for educational change?”, *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 35-49. (In UK).

Metzler, D.P., and Martincic, C.J. (1998), “Explanatory mechanisms for intelligent tutoring systems”. In International conference on intelligent tutoring systems (136-145). Springer

Muhamad, W., Kurniawan, N. B., Suhardi, and Yazid, S. (2017), "Smart campus features, technologies, and applications: A systematic literature review". *2017 International Conference on Information Technology Systems and Innovation (ICITSI)*, 384-391. (In Indonesia).

Murphy, R. (2019), "Artificial Intelligence Applications to Support K-12 Teachers and Teaching: A Review of Promising Applications, Challenges, and Risks". available at: <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE315.html> (Accessed: 17 October 2023)

Nabiyev, V.V. (2010), "Yapay zeka: İnsan bilgisayar etkileşimi", Seçkin Yayıncılık.

Nilsson, N. J. (2014), "Principles of artificial intelligence", Burlington, MA: Morgan Kaufmann.

Pinkwart, N. (2016), "Another 25 years of AIED? Challenges and opportunities for intelligent educational technologies of the future", *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 771-783. (In USA).

Qiu, Y. (2020), "Education Informationization". Proceedings of the 2020 6th International Conference on Education and Training Technologies (40-43). New York, NY, USA: ACM.

Quer, G., Muse, E.D., Nikzad, N., Topol, E.J., and Steinhubl, S.R. (2017), "Augmenting diagnostic vision with AI", *Lancet*, 390 (10091), 221. (In UK).

Riedl, M.O. (2019), "Human-centered artificial intelligence and machine learning", *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(1), 33-36. (In USA).

Rose, C.P., McLaughlin, E.A., Liu, R., and Koedinger, K.R. (2019), "Explanatory learner models: Why machine learning (alone) is not the answer", *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2943-2958. (In UK).

Rowe, M. (2019), "Shaping our algorithms before they shape us". In J. Knox, Y. Wang, and M. Gallagher (Eds.), *Artificial intelligence and inclusive education: Speculative futures and emerging practices* (151-163). Springer Nature Singapore.

Russell, S., and Norvig, P. (2003), "Artificial intelligence: A modern approach" (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 946.

Schommer, M. (1990), "Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension", *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504. (In USA).

Selwyn, N. (2016). "Is technology good for education?" Cambridge, UK: Malden, MA: Polity Press.

Shute, V.J. (1995), "Smart: Student modeling approach for responsive tutoring", *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 5(1), 1-44. (In Netherlands).

Skinner, B.F. (1953), "Science and human behavior". New York: Macmillan.

Stamper, J. (2006), "Automating the generation of production rules for intelligent tutoring systems". In Proceedings of the 9th international conference on interactive computer aided learning (ICL 2006). Kassel University Press.

Starcic, A.I. (2019), "Human learning and learning analytics in the age of artificial intelligence", *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2974-2976. (In UK).

Tang, K.Y., Chang, C.Y., and Hwang, G.J. (2021), "Trends in artificial intelligence supported e-learning: A systematic review and co-citation network analysis (1998-2019)", *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2134-2152. (In UK).

Tegmark, M. (2017), "Life 3.0: Being human in the age of artificial intelligence". Penguin UK.

Vygotsky, L. (1978), "Mind in society: The development of higher psychological processes". Harvard University Press.

Wheeler, S. (2019), "Digital learning in organizations". London: Kogan Page.

Xie, H., Chu, H.C., Hwang, G.J., and Wang, C.C. (2019), "Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017", *Computers and Education*, 140, Article 103599. (In UK).

Yang, S.J., Ogata, H., Matsui, T., and Chen, N.S. (2021), "Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible", *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, Article 100008. (In Netherlands).

Zawacki-Richter, O., Marin, V.I., Bond, M., and 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(1), 1-27. (In Netherlands).

Zhou, X. (2020), "Application Research of Face Recognition Technology in Smart Campus", *2020 IEEE International Conference on Industrial Application of Artificial Intelligence (IAAI)*. 27-32. (In China).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные об авторах

Платов Алексей Владимирович, кандидат технических наук, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Московский государственный университет спорта и туризма.

Гаврилина Юлия Игоревна, заместитель заведующего кафедрой социально-экономических

и гуманитарных дисциплин, Московский государственный университет спорта и туризма.

About the authors:

Aleksey V. Platov, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Socio-Economic and Humanitarian Disciplines, Moscow State University of Sports and Tourism.

Yuliya I. Gavrilina, Deputy Head of the Department of Socio-Economic and Humanitarian Disciplines, Moscow State University of Sports and Tourism.



Оригинальное исследование

УДК 378.14.015.62

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-4

Гореев А.М. 

Студент vs проект. Возможен ли союз?

Московский городской педагогический университет,
2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4, г. Москва, 129226, Россия;
goreevam@mgpu.ru

*Статья поступила 13 ноября 2023; принята 15 марта 2024;
опубликована 30 марта 2024*

Аннотация. *Введение.* Владение проектной деятельностью является в настоящее время условием профессионального и социального становления выпускника вуза. Комплексный анализ отношения студентов к проектированию и проектной деятельности, их готовности заниматься подобной деятельностью в будущем позволит вузам эффективно организовать обучение проектированию, сформировать и развить мотивацию овладения студентами проектной деятельностью, как в процессе обучения, так и после его окончания. *Целью* работы является выявление отношения студентов к проектированию и проектной деятельности. *Методы и методология исследования.* Исследование проводилось методом опроса студентов первого курса Московского городского педагогического университета в период с мая по июнь 2021 г. с использованием сервиса Google Forms. В опросе приняли участие 494 студента, которым было предложено ответить на вопросы относительно различных аспектов проектной деятельности, в комплексе характеризующих отношение к проектированию и проектной деятельности в условиях образовательного процесса, а также перспектив участия в таковой в будущем. *Результаты.* Исследование дало возможность оценить результаты подготовки студентов бакалавриата к проектной деятельности, а также выявить скрытые проблемы. Выявлено, что отношение к проектированию у опрошенных студентов в целом положительное, опыт, полученный при разработке проекта, полезен и будет востребован в перспективе. Однако, желание заниматься проектной деятельностью выразили только чуть более половины опрошенных. Остальные негативно относятся к проектированию и проектной деятельности, аргументируя свою точку зрения трудоемкостью и наличием различных затруднений при разработке проекта. Четверть опрошенных не предполагают разрабатывать проекты или принимать участие в проектной деятельности. *Заключение.* Учет представленных в статье направлений обеспечит более тесную связь студентов с проектной деятельностью и проектами, которые они разрабатывают, что повысит мотивацию и заинтересованность студентов в освоении проектирования как вида будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проект; проектирование; проектная деятельность; опрос; студент; отношение; мотивация

Информация для цитирования: Гореев А.М. Студент vs проект. Возможен ли союз? // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №1. С. 44-62. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-4.

A.M. Goreev 

Student vs project. Is an alliance possible?

Moscow City University,
4, 2nd Selskokhozyaistvenny Dr., Moscow, 129226, Russia
Goreevam@mgpu.ru

*Received on November 13, 2023; accepted on March 15, 2024;
published on March 30, 2024*

Abstract. *Introduction.* The pertinence of the study stems from the need for a comprehensive analysis of students' attitudes towards design and project activities and their readiness to engage in similar activities in the future, which will allow the university to organize design training, form and develop students' motivation to master design activities both during the training process and after its completion. The purpose of the work is to identify students' attitudes towards design and project activities. The study makes it possible to evaluate the results of preparing undergraduate students for project activities, as well as to identify hidden problems. *Research methods and methodology.* The study was conducted by surveying first-year students at Moscow City Pedagogical University from May to June 2021, using the Google Forms service. 494 students took part in the survey. During the survey, respondents were asked to answer questions regarding various aspects of project activities, which collectively characterize the attitude towards design and project activities in the educational process and the prospects for participation in such in the future. *Results.* The study made it possible to evaluate the results of bachelor students' preparation for project activity to project activities, as well as to identify hidden problems. However, only a little more than half of the respondents expressed a desire to engage in project activities. The rest have a negative attitude towards design and project activities, arguing their point of view by the complexity and presence of various difficulties in developing the project. A quarter of respondents do not expect to develop projects or take part in project activities. *Conclusion.* Taking into account the results and conclusions of the study, directions are presented that will allow universities to ensure a closer connection of students with design activities and the projects that they develop, which will ultimately make it possible to interest students in mastering design as a type of future professional activity and increase motivation.

Keywords: project; design; project activity; survey; student; attitude; motivation

Information for citation: Goreev, A.M. (2024), "Student vs project. Is an alliance possible?", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (1), 44-62, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-4.

Введение (Introduction). Преобразования, происходящие в социально-экономической, политической и культурной сферах со-

временного российского общества, закономерно выдвигают требования к обновлению содержания образования и уровню подго-

товки выпускников вузов. Современный выпускник должен обладать не только полученными в стенах вуза профессионально ориентированными знаниями, умениями и навыками, но и быть компетентным и готовым к решению широкого спектра вопросов — уметь планировать собственную учебно-познавательную деятельность, иметь навыки оптимального использования информационных технологий, владеть способами творческого поиска и решения проблем как в профессиональной сфере, так и в социальной, экономической, культурной (Bell, 2010).

Умение проектировать, разрабатывать и реализовывать проекты стало рядовым явлением как у нас в стране, так и за рубежом (Brundiers, 2013). Это вполне закономерно: в настоящее время проектная деятельность в ее прикладном понимании получила очень широкое распространение. Термины «проект» и «проектирование» прочно вошли в жизнь общества и являются синонимами ответственности современным тенденциям. Практически невозможно найти сферу общественной жизни, где бы не разрабатывались и не реализовывались проекты. Проекты разрабатываются на уровне государственного управления, в экономике, науке, культуре, образовании и других сферах.

Не является исключением и педагогическая сфера, где проекты и проектирование — часть профессиональной педагогической деятельности и непосредственная характеристика проектной культуры педагога. В частности, в повседневной деятельности педагогу приходится заниматься и социально-педагогическим проектированием для преобразования социальной действительности (например, проектирование образовательной среды), и психолого-педагогическим проектированием (проектирование педагогического процесса и условий его протекания), и образовательным проектированием (инновационные изменения образовательных систем). Поэтому подготовка к проектированию, овладение проектной деятельностью выступают в качестве показателя профессиональной готовности выпускника любого

вуза и педагогического, в частности. А компетентность в сфере проектирования свидетельствует об уровне подготовки и профессионализма выпускника (Боровкова и др., 2020).

Вузы предпринимают значительные усилия для освоения студентами проектной деятельности. Образовательные программы содержат в различном сочетании обязательные дисциплины и дисциплины по выбору, которые направлены на освоение проектной деятельности, студенты в ходе обучения самостоятельно разрабатывают и защищают проекты, в образовательном процессе широко используется метод проектов, предусмотрено курсовое проектирование и т.д. То есть студенты еще в период обучения в вузе изучают и занимаются проектной деятельностью, в результате чего формируется готовность к ней как комплекса компонентов направленности и операциональной сферы личности.

Необходимость такой подготовки диктуется рядом причин и обстоятельств, которые в итоге определяют содержание и объем теоретического материала и набор практических умений, навыков и компетенций в области проектной деятельности, к которой должен быть готов выпускник.

Во-первых, речь идет о требованиях федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО). В частности, по педагогическим направлениям подготовки (например, 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование») установлено, что выпускник бакалавриата, наряду с педагогической деятельностью, должен освоить проектную деятельность, которая по значимости заявлена во ФГОС на втором месте. Владение проектной деятельностью необходимо прежде всего для решения профессиональных задач, поскольку проектная деятельность определена трудовыми функциями, что закреплено в профессиональном стандарте педагога. Разработка и реализация педагогами проектов, их участие в различного рода проектах, стало обыденным явлением: проектирование в

настоящее время рассматривается как важнейшая составляющая педагогической деятельности, включающий проектирование образовательных систем (федеральных, региональных, муниципальных), структур управления образовательным процессом, содержания образования, педагогических технологий и др.

Во-вторых, налицо тенденция к повышению значимости социальной функции образования, которая подразумевает, что молодой человек, закончивший вуз и получивший высшее образование, является квалифицированным специалистом, способным самостоятельно и творчески осуществлять профессиональную деятельность с учетом требований общества. В связи с этим актуализируется и такой результат высшего образования как наличие определенного уровня социализации, приобщение к культуре, владение социальным опытом и сложившимися образцами социальной практики (Сорокин и др., 2021), причем не только в профессиональной деятельности, но и в других областях, в том числе и в проектировании. Поэтому обучение проектированию в вузе и получение студентами опыта проектной деятельности стало стандартом де факто, нормой, включенной в содержание вузовского образования.

В-третьих, повышается значимость компетентности в проектировании для каждого современного человека в контексте личностного развития, вне зависимости от вида деятельности, которой он занимается. Проектная деятельность выступает мощным стимулом самосовершенствования и развития личности, выступает «как специфическая форма творчества, является универсальным средством развития человека» (Колесникова, 2007). Проектная деятельность позволяет решать такие важные задачи личностного развития как: развитие творческих способностей, креативности и критического мышления, формирование аналитических умений и проектного мышления, обучение целеполаганию и планированию, формирование навыков сбора и обработки информации, развитие

исследовательских навыков, умения пользоваться полученными знаниями для решения новых познавательных-практических задач, развитие инициативы, навыков тайм-менеджмента, коммуникативных навыков и навыков работы в команде (Гореев, 2021). Перечисленные характеристики относятся не столько к конкретному виду профессиональной деятельности, сколько имеют весомое значение в развитии личности в целом, безотносительно к виду профессиональной деятельности.

В-четвертых, проектная деятельность превратилась в стандартный инструмент общественной жизни, она получила повсеместное распространение, отчетливо или незаметно присутствует в жизни общества и постоянно расширяет свое влияние на деятельность человека (Ресорге, 2015). Сейчас любая деятельность отдельного человека или социальных групп, предполагающая последовательное планирование и осуществление мероприятий с достижением определенных желаемых результатов, может в той или иной мере считаться проектом (Sterns, 2017). Проектная деятельность перестала быть прерогативой энтузиастов и одиночек. Можно утверждать, что за счет своего широкого распространения проектирование стало неотъемлемой частью общественной жизни.

Таким образом, указанные четыре группы причин определяют необходимость владения проектной деятельностью как условием профессионального и социального становления выпускника вуза. Это отражает уровень его образования, соответствует ожиданиям работодателей и без этого современный молодой человек уже немислим.

Результатом подготовки к проектной деятельности должно стать состояние готовности, которое рассматривается в научной литературе как первичное, фундаментальное исходное условие успешного выполнения деятельности. Готовность к любой деятельности, предусмотренной образовательным стандартом, должна формироваться в период обучения в вузе, в ходе активной профессио-

нальной подготовки, то есть на этапе формирования профессионализма и развития личности будущего педагога (Зеер, 2023). С этой точки зрения, готовность выпускника к проектной деятельности свидетельствует о профессиональной квалификации. Опыт последних лет показал, что вузы и у нас в стране, и за рубежом в значительной мере способны подготовить ответственного, целеустремленного, креативного человека, умеющего полученные знания, навыки и умения воплощать в проектной деятельности (Евстратова и др., 2018; Pengyue, 2020; Palmer, 2011).

Однако, вопрос о готовности, способности, желании самих студентов осваивать проектную деятельность остается открытым. Для студента проектная деятельность – еще один особый вид деятельности, в том числе в составе профессиональной, которой (в дополнение к профессиональной) необходимо овладеть. Это и понятийный аппарат, и иные объект и предмет деятельности, методы, инструментарий и т.д. Освоение проектной деятельности – это дополнительная нагрузка: новые знания, которые необходимо усвоить, новые умения, навыки, компетенции, которые необходимо выработать или сформировать у себя. И хорошо, если проектная деятельность входит частью в будущую профессиональную деятельность, находя свое выражение через содержание образования и систему подготовки специалиста того или иного профиля, как, например, будущего педагога. Но ведь есть направления подготовки и профили специальностей, по которым ФГОС ВО не предусматривает подготовку к проектной деятельности. Наличие данного противоречия, дополненное в некоторых случаях заблуждением о невостребованности проектной деятельности в будущем, может стать причиной неприятия студентом проектирования и проектной деятельности в целом.

Поэтому необходимость изучения отношения студентов к проектной деятельности представляется актуальным направлением современных педагогических исследований как в теоретическом, так и в прикладном аспектах.

Анализ взглядов отечественных и зарубежных авторов на проблему повышения качества высшего образования свидетельствует, что обучение студентов проектированию в настоящее время является важным элементом содержания образования и играет значительную роль для педагогической теории и практики, что нашло отражение в обширной научной литературе, особенно в работах последних двух десятилетий.

Применительно к исследуемой проблеме особый интерес представляют работы, в которых рассматриваются научно-практические вопросы подготовки студентов вузов к проектной деятельности. Так, практика внедрения проектного обучения в вузе описана в работе С.В. Павловской и Н.Г. Сироткиной (Павловская, 2019), где приведен сравнительный анализ традиционного и проектного методов обучения и сделан вывод о целесообразности широкого использования проектных технологий в образовательном процессе российских вузов. В диссертации Т.А. Панчук приводятся критерии успешности проектной деятельности студентов и внутренние условия готовности к ней, среди которых основную роль играют мотивы и цель проектной деятельности (Панчук, 2004). Автор приходит к выводу, что между готовностью к проектной деятельности и успешностью ее осуществления существует прямая зависимость: чем выше готовность, тем качественнее и успешнее выполняется проект.

Значительная часть работ посвящена анализу компонентов, составляющих проектную культуру, и формирующих готовность к проектной деятельности. В качестве одного из решающих компонентов готовности к проектной деятельности и проектной культуры (проектное мировоззрение и мышление; потребность в проектной деятельности, высокие мотивы этой деятельности и пр.) выделяется мотивационный компонент, играющий важную роль в общей системе отношений и имеющий важное значение для решения задач по формированию проектной культуры студентов. Так Л.В. Брыкова в

своем исследовании приводит состав и описание компонентов проектной культуры, в которую одним из ключевых компонентов входит мотивационный, эмоционально-ценностный, отражающий в том числе отношение студентов к проектной деятельности (Брыкова, 2012).

В части работ конкретно указывается на ограниченное понимание студентами необходимости проектной деятельности в будущем и недостаточном приложении усилий для овладения ею в настоящем. В качестве источника такого состояния чаще всего отмечается низкий уровень мотивации, вызванный различными причинами или их комплексом (Almulla, 2020; Donnelly, 2005; Со-рокин, 2021). При этом мотивация рассматривается как не единственная, но одна из важных составляющих общей системы отношений, к проектной деятельности в том числе. В общем случае в систему отношений входят и мотивация, и интерес к этой деятельности, и совокупность развитых морально-нравственных интеллектуальных эмоционально-волевых и коммуникативных качеств личности, и самооценка. Поэтому говорить о понимании студентами необходимости владения проектной деятельностью можно на основе комплексной оценки системы отношений.

Указанные исследования подтверждают, что готовность студентов к проектной деятельности содержит мотивационный компонент, как залог успешности овладения проектной деятельностью, а наличие положительной мотивации в конечном счете зависит от отношения студентов к той деятельности, которую они осваивают. Однако само отношение студентов вузов к проектной деятельности остается малоизученным, чем и обусловлена актуальность настоящего исследования.

Цель работы: изучение и анализ отношения студентов к проектированию и проектной деятельности и их желания заниматься подобной деятельностью. Основной исследовательский вопрос заключается в следующем: выяснить отношение студентов к проектной деятельности. Понимают ли они необходимость подготовки к ней и востребованность полученного при этом опыта для своего будущего? От ответа на этот вопрос будет зависеть, как вузу организовать обучение проектированию, как сформировать мотивацию студентов для овладения проектной деятельностью и для занятия ею как в процессе обучения, так и вне стен вуза. В фокусе внимания было несколько аспектов:

- оценка общего представления студентов о проектах, проектировании и понимание сущности проектной деятельности;
- выявление пользы, которую принесла участникам командная работа над проектом;
- определение отношения студентов к проектной деятельности в рамках образовательного процесса и перспектив участия в таковой в будущем;
- фиксация основных затруднений, с которыми сталкиваются студенты в ходе разработки проектов.

Материалы и методы (Methodology and methods). В ходе исследования были использованы метод теоретического анализа литературы, онлайн-опрос в Google Forms, интервьюирование. Обработка, анализ и представление полученных данных исследования выполнены следующими методами: смысловая интерпретация данных, методы графического отображения материалов, сравнение, обобщение. Основой для анализа послужила математическая обработка и группировка полученных данных в соответствии с методикой для неслучайных выборок¹.

¹ Отчёт рабочей группы ААРОР о неслучайных выборках: июнь 2013 / Американская ассоциация исследователей общественного мнения/ Пер. с англ. Д. Рогозина, А. Ипатовой.

М.: Общероссийский общественный фонд «Общественное мнение», 2016. 170 с. URL: <https://fomlabs.ru/biblio/otchet-aa-ror-o-nesluchaynykh-vyborkakh> (дата обращения: 27.01.2023).

В качестве метода сбора эмпирических данных выступил опрос, результаты которого дополнялись и уточнялись интервьюированием. Опрос проводился в период с мая по июнь 2021 г. Основание – административное (обращение к студентам с просьбой пройти опрос). Интервьюирование, которое дополняло и уточняло результаты опроса, проводилось выборочно с июня по июль 2021 года. Проведено интервью студентов (n=72).

Опросник состоял из 15 вопросов, 10 из которых являлись закрытыми и 5 – открытыми, где респонденты могли самостоятельно сформулировать ответ. В опросе приняли участие 494 человека (n=494). Выборка неслучайная квотная. Инструментом являлась анкета в Google Forms, фиксирующая результаты ответов. Контроль полноты и правильности заполнения анкет производился программными средствами, встроенными в Google Forms. Все, принявшие участие в опросе, – студенты 1 курса бакалавриата Московского городского педагогического университета (МГПУ) очной формы обучения, закончившие изучение дисциплины «Основы проектирования и технологии презентации». К моменту опроса респонденты уже имели опыт разработки проектов: все опрошенные студенты в ходе изучения дисциплины в составе групп разработали и защитили практико-ориентированный проект. Большинство студентов на начало опроса был разработан и представлен на защиту еще один проект – в рамках социокультурной практики. Такая выборка позволила получить значимые результаты, основывающиеся на ответах респондентов, получивших опыт групповой работы как минимум над одним проектом.

Результаты исследования и их обсуждение (Research results and discussion). На начальном этапе опроса было выяснено, приходилось ли респондентам заниматься разработкой проектов ранее. Установлено, что 236 (48%) респондентов ранее никогда не

сталкивались с проектной деятельностью, а 52% разрабатывали какие-либо проекты до поступления в университет. Цифры свидетельствуют о том, что почти половина студентов с проектами столкнулись впервые, а понятие проектной деятельности, ее содержание, характеристика, особенности явились предметом знакомства студентов лишь в университете. То есть для них проектная деятельность – незнакома, мнение о ней до начала освоения образовательной программы бакалавриата сформировано не было.

Далее была предпринята попытка выяснить, понимают ли студенты, в чем специфика и отличие проектной деятельности от других видов деятельности и правильно представляют ли они суть проекта. Для этого в вопросе № 3 было предложено выбрать вариант ответа, который по смыслу больше всего отражает понятие «Проект» (рис. 1), а в вопросе № 4 указать проекты, которые существуют согласно типологии, изученной в ходе освоения дисциплины (рис. 2).

Анализ ответов свидетельствует, что не у всех студентов сформировано адекватное представление о проектах и проектной деятельности. 29% респондентов ограничивают проектную деятельность описанием замысла (идеи), а 24 % уверены, что проект представляет собой исследование и не предполагает действий внесения изменений в окружающую действительность. 1% вообще полагают, что проектом можно назвать любое проявление активности. Неадекватное представление о проектах подтверждается и выбором респондентами типов проектов по сферам их реализации (множественный выбор) – на наличие телевизионного и виртуального проекта указали соответственно 56 и 55 респондентов, что в сумме составляет более 10% опрошенных. При этом ни первый, ни второй виды проектов в содержании учебного материала по дисциплине и в транслируемой типологии проектов не указывались.

Смысл понятия «Проект»

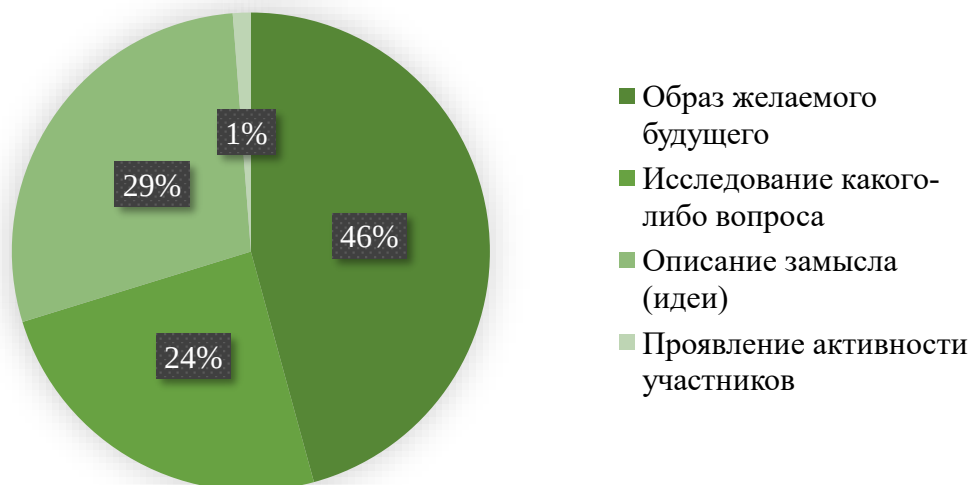


Рис. 1 Распределение ответов на вопрос № 3 (Какой из указанных вариантов по смыслу больше всего отражает понятие «Проект»)
Fig. 1 Distribution of answers to question № 3 (Which of the indicated options in terms of meaning most reflects the concept of "Project")

Типы проектов

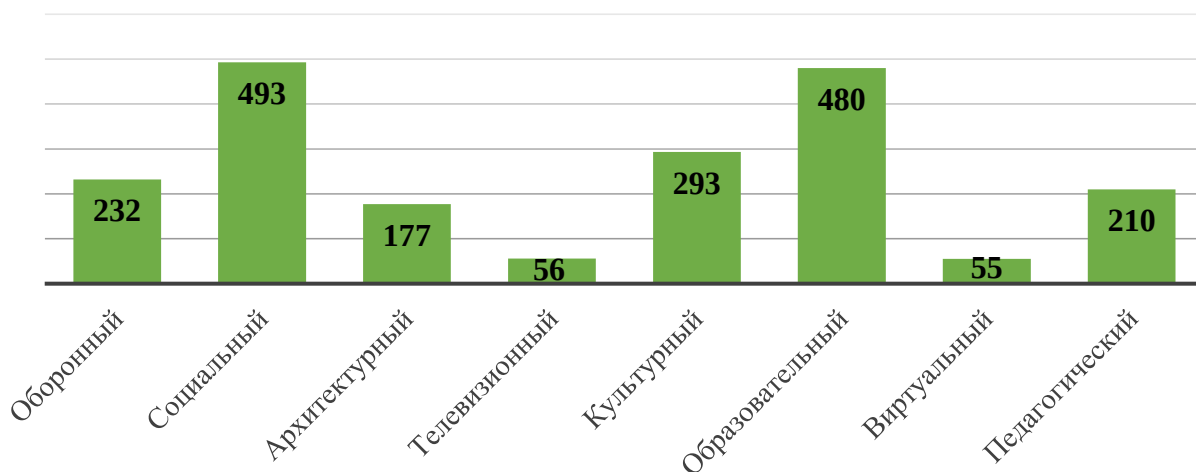


Рис. 2. Выбор респондентами типов проектов согласно типологии
Fig. 2. Respondents' choice of project types according to the typology

В этой связи показательными выглядят ответы на вопрос № 7 (Оцените, насколько реалистичен проект, который разрабатывала ваша группа) (рис. 3). Относительно возможности воплощения проекта в реальность положительно высказались 41% (полностью реалистичен) и 50% (с некоторыми ограничениями) опрошенных. Такие ответы свиде-

тельствуют о том, что в основной массе студенты понимают, какие действия необходимо предпринять, чтобы реализовать проект, а также их масштабность и комплексность. Это свидетельствует о наличии у студентов адекватного представления о той части проектной деятельности, которая касается реализации проекта.



Рис. 3 Оценка респондентами реалистичности разработанного ими проекта
 Fig. 3 Respondents' assessment of the realism of their project

На втором этапе выявлялось, полезна ли была командная работа над проектом и какую пользу получили для себя студенты. Результаты ответов на вопросы № 5 (Разработка проекта эффективнее...) и № 6 (Была ли групповая работа полезной для Вас лично?) подтвердили ранее проводимые исследования о том, что проект эффективнее, когда

разрабатывается группой (95% опрошенных высказались положительно), и о пользе групповой работы (91% отметили для себя такую пользу). В то же время 5% студентов считают, что эффективнее выполнять проект индивидуально, а 9% не нашли пользы от работы над проектом в группе.



Рис. 4 Распределение ответов на вопрос об эффективности групповой работы над проектом
 Fig. 4 Distribution of answers to the question about the effectiveness of group work on the project

Была ли групповая работа полезной для Вас лично?

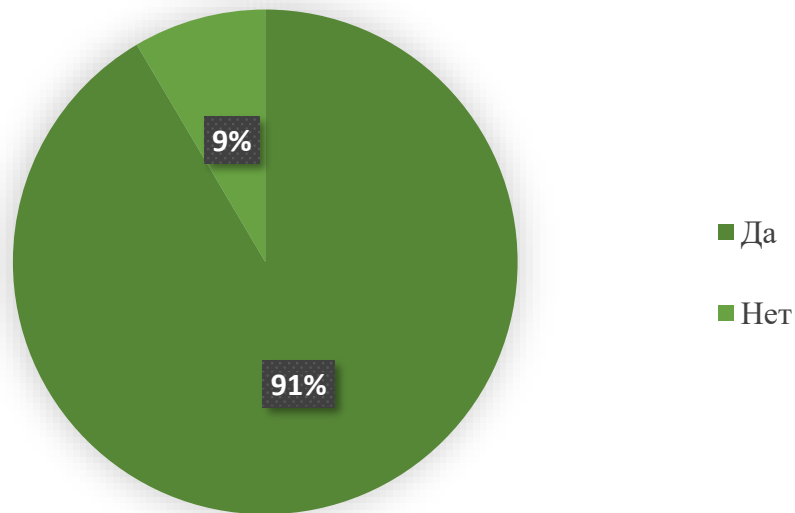


Рис. 5 Распределение ответов на вопрос о пользе групповой работы для участников
 Fig. 5 Distribution of answers to the question about the benefits of group work for participants

О пользе групповой работы над проектом свидетельствуют и ответы на вопросы № 8 (Как Вы считаете, какие качества, умения позволяет развивать групповая работа над проектом?) и № 10 (Если Вы считаете, что помимо указанных в вопросе 8, командная

работа позволяет развивать другие качества, умения, укажите их). По мнению большинства респондентов (рис. 6), работа над проектом позволяет развивать навыки командной работы (477 ответов), комплекс коммуникативных качеств (418), креативность (359).



Рис. 6 Распределение ответов на вопрос о характеристиках, которые позволяет развивать работа над проектом

Fig. 6 Distribution of answers to the question about the characteristics that work on the project allows to develop

Ответ на вопрос № 10 не являлся обязательным, тем не менее 171 респондент ответили на этот вопрос. Среди ответов на вопрос № 10 наиболее часто студенты указывали лидерские качества, ответственность, умение рационально распределять время. Отмечались и другие качества и умения, например: дисциплинированность, ответственность, терпение, умение слушать других и находить компромисс. В целом, ответы на вопрос № 8 и № 10 позволяют сделать вывод, что командная работа над проектом оказалась по-

лезной с точки зрения формирования и развития профессиональных компетенций и личных качеств участников.

В то же время групповая работа позволила некоторым студентам безынициативно подойти к проектной работе или принимать минимальное участие в работе группы. Об этом свидетельствуют ответы на вопрос № 9 (Была ли работа над проектом интересной?). Пятая часть от общего числа опрошенных или посчитали работу над проектом неинтересной (7%), или не составили мнения о работе над проектом (15%) (рис. 7).

Была ли работа над проектом интересной?

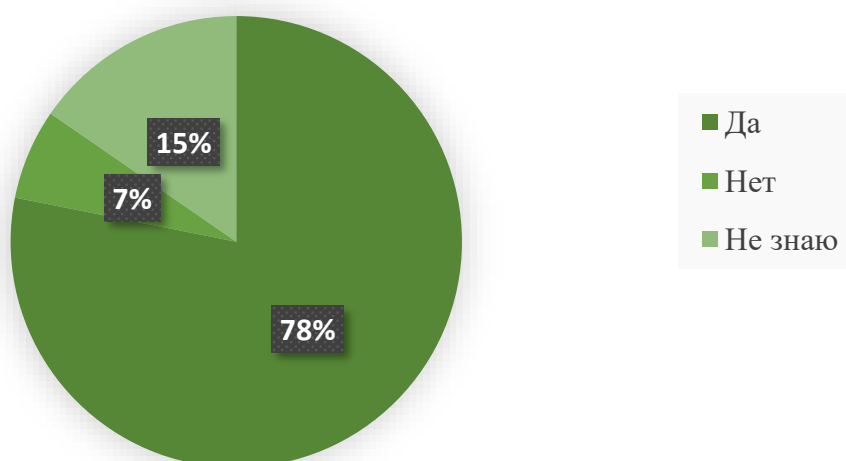


Рис. 7 Распределение ответов на вопрос о заинтересованности в работе над проектом

Fig. 7 Distribution of answers to the question about the interest in working on the project

Посчитавшие работу над проектом неинтересной предпочли, насколько это возможно, устраниваться от групповой работы, а не составившие мнения – не принимали участия в работе группы. В обоих случаях это может свидетельствовать о том, что большая часть групповой работы по разработке и представлению проекта была выполнена основным составом группы при пассивности отдельных ее членов. То есть, по сути, задание, которое студенты должны выполнить в рамках дисциплины в составе группы, было воспринято пятой частью опрошенных как неинтересное и ненужное, и они предпочли уклониться от его выполнения, переложив

ответственность на своих коллег. Такой вывод коррелирует с ответами респондентов на вопросы № 5 и 6, где часть студентов отрицают пользу групповой работы.

О наличии интереса к проектной деятельности и пользе полученного при разработке проекта опыта позволяют судить ответы респондентов на вопрос № 11 (Как Вы считаете, пригодится ли Вам в будущем опыт, полученный при разработке проекта?). Большинство опрошенных (88%) считают, что и навыки командной работы, и умения, качества, приобретенные студентами в процессе работы над проектом, окажутся полезными в будущей профессиональной деятель-

ности (рис. 8). Однако, оставшиеся 12 % отрицают практическую пользу и востребованность опыта. То есть по мнению восьмой

части опрошенных время, отведенное учебным планом для разработки проекта, было потрачено зря.

Пригодится ли Вам в будущем опыт, полученный при разработке проекта?

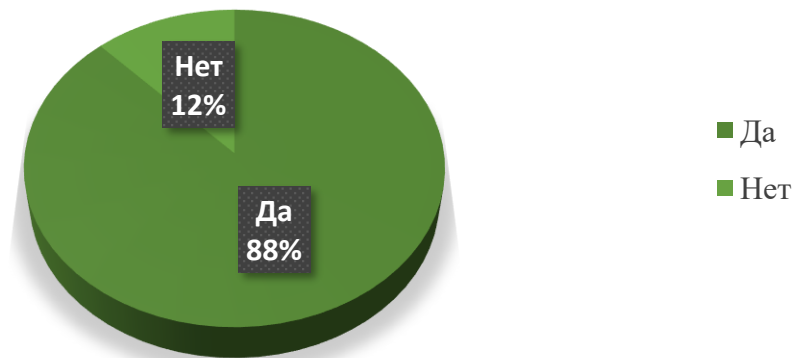


Рис. 8 Распределение ответов на вопрос о применимости в будущем опыта работы над проектом

Fig. 8 Distribution of answers to the question about the future applicability of project experience

Отчасти отсутствие намерения использовать опыт, полученный в рамках работы над проектом, объясняется представлением студентов о характеристике и содержании своей будущей деятельности. При ответе на

вопрос № 12 (Как Вы считаете, придется ли Вам в будущем разрабатывать проекты?) 25% ответили, что не предполагают разрабатывать проекты или принимать участие в проектной деятельности (рис. 9).

Как Вы считаете, придется ли Вам в будущем разрабатывать проекты?

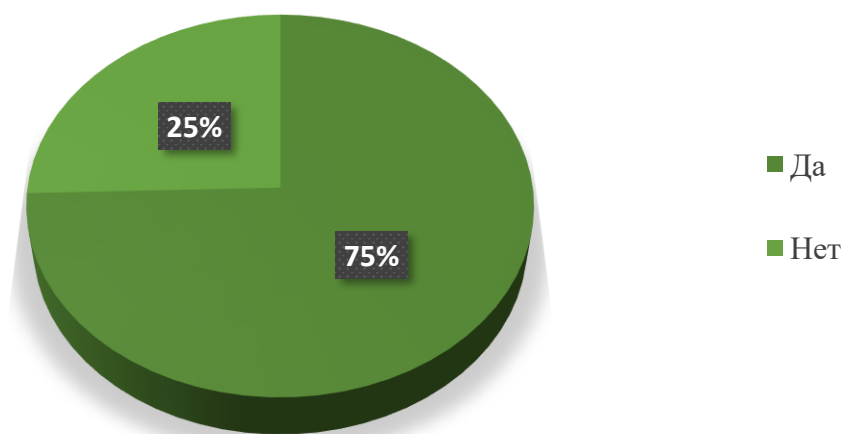


Рис. 9 Распределение ответов на вопрос об участии в будущем в проектной деятельности

Fig. 9 Distribution of answers to the question about future participation in project activities

Такое искаженное представление студентов о своей будущей деятельности может объяснять и сниженный интерес части студентов к заданию по разработке проекта (ответы на вопрос № 9), и востребованность опыта работы над проектом (ответы на вопрос № 11), и низкий уровень мотивации к выполнению задания и проектной деятельности вообще.

На выяснение наличия заинтересованности в проектной деятельности, мотивации к ней и желания ею заниматься был направлен вопрос № 13 (Хотели бы Вы в перспективе заниматься разработкой каких-либо проектов?). Ответы респондентов распределились почти поровну (рис. 10) – 268 и 226 (соответственно 54% и 46%).

Хотели бы Вы в перспективе заниматься какими-либо проектами?

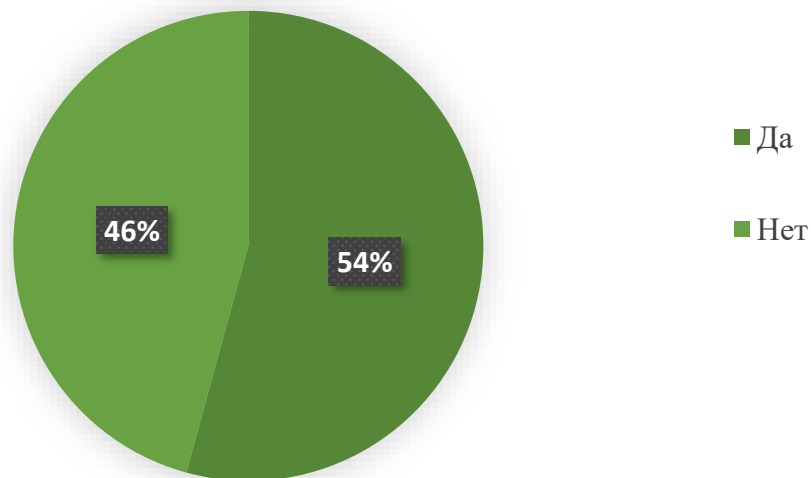


Рис. 10 Распределение ответов на вопрос о желании принимать участие в проектной деятельности

Fig. 10 Distribution of answers to the question about the desire to take part in project activities

Почти половина опрошенных отмечают, что у них нет желания заниматься проектной деятельностью. Речь шла безотносительно ко времени обучения в вузе или после окончания обучения. В ходе интервью многие студенты подтвердили свою точку зрения: даже в случае, если будет выбор, в каком формате изучать дисциплины, предусмотренные учебным планом, многие предпочтут традиционные методы, а не формат проектной технологии, как реализацию инновационных методов.

Заключительная часть опроса была ориентирована на выяснение мнения студентов о затруднениях, с которыми они встретились в процессе разработки проекта, и недостатках проектной работы в рамках разработанного проекта. На это были направлены открытые вопросы № 14 (Укажите, с какими

трудностями Вы столкнулись при разработке проекта) и № 15 (Укажите, каких знаний Вам было недостаточно для разработки проекта). Ответы отличались очень большим многообразием, и выделить какую-то единую точку зрения не представляется возможным. Вместе с тем, можно отметить, что наиболее часто встречавшиеся ответы на вопрос о затруднениях касаются поиска и выбора актуальной проблемы (темы) проекта и ее формулировки, коммуникации внутри группы, связанной с организацией командной работы, распределением обязанностей, достижением согласия и поиском компромиссов.

При ответе на 15-й вопрос студенты указывали, что теоретических знаний и информации по проектированию для разработки проекта было вполне достаточно, однако не хватало знаний из смежных областей

– экономических (расчет бюджета проекта), юридических и правовых, в некоторых случаях – психолого-педагогических (для проектов, связанных с разработкой мероприятий для школьников) и знаний в области информационных технологий. Многие опрошенные отметили, что при достаточности знаний не хватало опыта разработки проектов и практики работы над проектом.

Анализ результатов исследования позволил сделать несколько выводов, важных для подготовки студентов к проектной деятельности:

Адекватное представление о типологии проектов и сущности проектной деятельности сформировано только примерно у половины опрошенных студентов. Остальные недостаточно уверенно ориентируются в теоретических положениях и практических вопросах разработки проектов. Это вносит затруднения в целеполагание проектной деятельности, планирование результата и зачастую является причиной тех трудностей, которые отмечали респонденты в своих анкетах.

Опрошенные студенты в подавляющем большинстве выразили мнение, что командная работа над проектом оказалась полезной, интересной, респонденты смогли указать на реальные положительные результаты для формирования и развития профессиональных компетенций и личных качеств. Как отметили опрошенные, и навыки командной работы, и умения, качества, приобретенные ими в процессе работы над проектом, окажутся полезными в будущей профессиональной деятельности. О преимуществах индивидуальной работы над проектом высказалось лишь незначительное количество респондентов.

Отношение к проектной деятельности у опрошенных студентов в целом положительное. 75% опрошенных считают, что им придется в будущем заниматься проектной деятельностью, поэтому опыт, полученный при разработке проекта, будет востребован. Однако, желание заниматься в перспективе проектной деятельностью выразили только чуть более половины опрошенных (54%). В

качестве обоснования своей точки зрения респонденты заявили о трудоемкости проектной деятельности и наличии отдельных затруднений при разработке проекта.

Подавляющая часть опрошенных выразили заинтересованность в разработке проекта и в освоении проектной деятельности, что может свидетельствовать о наличии положительной мотивации и интереса к подобного рода деятельности. Вместе с тем, у пятой части от общего числа опрошенных уровень заинтересованности минимальный (посчитали работу над проектом неинтересной (7%), или не составили мнения о работе над проектом (15%)).

Наличие интереса к проектированию предопределило перспективы занятия проектной деятельностью в будущем. Четверть опрошенных полагает, что им не придется сталкиваться с проектами в профессиональной деятельности, а почти половина (46%) не планируют заниматься проектами в будущем. Это говорит о том, что многие студенты-будущие педагоги недостаточно полно представляют содержание педагогической деятельности, которая подразумевает по меньшей мере разработку педагогических проектов. Как следствие, формируется пренебрежительное отношение к разработке проекта – как к одной из рутинных учебных задач, которые предусмотрены планом и подлежат обязательному выполнению, а умения и навыки, полученные при этом, больше никогда не пригодятся.

Данный вывод согласуется с выводами исследований, проводившихся в последнее десятилетие в нескольких отечественных вузах. Так, например, в 2017 году в Российском экономическом университете им. Г.В. Плеханова исследовалось мнение студентов университета о проектной деятельности, одним из вопросов которого являлось определение отношения студентов к результатам проектной работы в рамках образовательного процесса (Мельников, 2017). По одному из вопросов анкеты 53,6% общего числа респондентов выбрали в качестве от-

вета «Отсутствует мотивация: проект выполняется только ради зачета/оценки». Авторы делают вывод о низкой мотивации студентов к проектной деятельности, источником которой является как непонимание целей и задач проектирования, так и практическая невосприимчивость результатов проекта. Авторы предлагают решать проблему низкой мотивации с методической точки зрения и перечисляют некоторые меры: актуализировать тематику проектных заданий, внести показатели практической значимости проекта в критерии оценки проектной работы, попытаться раскрыть потенциал студента, заинтересовать его проектом, в котором участвует сам преподаватель.

Аналогичное исследование, проведенное в декабре 2016 года на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Минина, выявляло отношение студентов к инновационно-проектной деятельности (Прохорова, 2017). В качестве выводов авторы отмечают, что степень вовлеченности студентов в инновационно-проектную деятельность и уровень мотивации недостаточно высоки: студенты участвуют в проектной деятельности в основном в рамках выполнения курсовых работ, при этом не выявляются интересы студента и потребности педагогической практики, не осуществляется поиска инновационной идеи, результаты проектирования не воплощаются на практике. Похожие выводы содержатся в исследовании, проведенном на базе НИУ ВШЭ – Пермь (Гергер, 2019), где указано на то, что главной проблемой при реализации проектной деятельности у студентов бакалавриата выступает низкая мотивация.

Причины недостаточного уровня мотивации к проектной деятельности могут объясняться тем, что при разработке проекта студенты столкнулись с некоторыми затруднениями и пробелами в знаниях. Анализ показал, что затруднения были вызваны невысоким социальным опытом студентов и недостаточным развитием так называемых ключевых компетенций XXI века – навыков «4К», относящихся к области коммуникации

и организации командной работы. Об этом свидетельствует тот факт, что в качестве основных трудностей, с которыми столкнулись студенты, наиболее часто упоминались такие: поиск и выбор актуальной проблемы проекта, ее формулировка, организация командной работы и коммуникации внутри группы, распределение обязанностей, достижение согласия и поиск компромиссов.

Этот вывод также коррелирует с результатами ранее проводимых исследований. Так, социологическое исследование, проводившееся в 2019 году в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского и Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова, было направлено на изучение отношения студентов к проектной деятельности и анализ трудностей, с которыми сталкиваются студенты в рамках работы над проектами (Таланов, 2019). Акцент был сделан на проектах, которые разрабатывают студенты в период обучения и трудностях, возникающих у них в процессе разработки и презентации проекта. По результатам исследования авторы делают вывод, что положительно оценивают проектную деятельность те студенты, которые чаще успешно реализовывали проекты в прошлом, не раскрывая при этом значения абсолютных или пропорциональных величин, полученных в результате опроса.

Указанные выводы несколько диссонируют с мнением респондентов о пользе работы над проектом. Более 90 % опрошенных посчитали, что командная работа над проектом оказалась эффективной и полезной. Однако детальный анализ областей, которые отмечены респондентами как максимально полезные, показал, что выбор опрошенных сделан преимущественно в пользу формирования качеств, важных для общего развития личности (навыки командной работы, комплекс коммуникативных качеств, креативность), чем именно для проектной деятельности. Отмечались и другие качества, также указывающие на доминирующую пользу в

направлении индивидуального развития (лидерские качества, дисциплинированность, ответственность, терпение, умение рационально распределять время). То есть максимум пользы от групповой работы над проектом студенты получили для развития личных качеств, а не для формирования и развития профессиональных компетенций и применения полученных навыков и умений в будущей проектной деятельности.

Заключение (Conclusions). Проведенное исследование позволило выявить отношение студентов к проектной деятельности. Результаты исследования указывают, что большинство студентов понимают важность и нужность проектной деятельности и прилагают усилия к ее освоению. Однако, часть студентов не имеют полноценного представления о проектной деятельности и ее востребованности в современном обществе, не в полной мере осознают необходимость овладения этой востребованной в настоящее время сферой деятельности, вследствие чего относятся к изучению проектирования как к дополнительной, необязательной нагрузке. Почти половина опрошенных студентов не рассматривают проектную деятельность как отражение одной из современных тенденций культурно-исторического развития общества и, как следствие, не планируют в будущем заниматься проектной деятельностью, поэтому относятся к ее освоению недостаточно ответственно. Это сказывается на качестве изучения теоретических и практических положений, проявлении пассивности, отсутствии творческих начинаний, желании выполнить предусмотренные планом задания по шаблону или имеющемуся образцу. Как следствие – отношение к проектированию как к очередной дисциплине, которую надо «сдать», получить зачет и больше к ней не возвращаться.

С учетом выводов исследования представляется возможным определить некоторые направления, которые позволят вузам «подружить» студентов с проектами, обеспечив в перспективе их прочный союз:

1. Выполняемые студентами проекты должны быть в максимальной степени приближены к реальности, иметь возможность воплощения в жизнь и получения конкретных наблюдаемых (измеряемых) результатов. Основная идея здесь заключена в том, чтобы студенческий проект превратился в способ решения актуальной социально-значимой проблемы, а проектная команда стала ответственной еще и за реализацию проекта, достижение результата в реальных условиях, т.е. доведение проекта до логического завершения, достижения цели. Лучшим вариантом является тот случай, когда команда разработчиков станет и непосредственными исполнителями проекта, получит возможность воплотить его в жизнь. Одно только осознание этого добавит проекту реалистичности.

2. Обеспечить возможность реализации проектов не только в стенах вуза, но и за его пределами, предоставить студентам возможность тесного взаимодействия с социальным окружением. Проектная деятельность студента не должна заканчиваться защитой разработанного проекта и получения оценки по результатам защиты. Идеальным вариантом является получение оценки по результатам внедрения, реализации проекта в социальную, образовательную или какую-либо другую среду в зависимости от проблемы и идеи проекта. По сути, речь идет о расширении образовательной среды, например, за счет ее интеграции с социокультурной средой города.

3. Обеспечить возможность получения командами разработчиков квалифицированной консультации специалистов в областях, смежных с проектированием – экономике, юриспруденции, маркетинге... Вопросы определения целевой аудитории, расчета бюджета проекта, уплаты налогов, получения лицензий или разрешений, согласования с государственными организациями часто ставят команду проекта в тупик просто вследствие отсутствия знаний и опыта в этой области. Грамотная консультация и подсказка позволят значительно увеличить

шансы команды на разработку реалистичного проекта.

4. Обеспечить возможность обмена опытом проектных команд между собой на различных этапах разработки проекта и с командами, которые успешно закончили разработку и реализацию проекта. Подобный обмен опытом позволит значительно расширить рамки понимания сущности проектной деятельности, учесть ошибки и затруднения других команд, повысит творческую составляющую, а вместе с тем поднимет уверенность в собственных силах и дух соревновательности. Организационно это может проходить в рамках проектных семинаров, ярмарок проектов, конференций, подведения итогов на промежуточных этапах проектной разработки.

Проведенный опрос является лишь первым шагом по пути выявления и изменения отношения студентов к проектной деятельности. Используемая в исследовании качественная методология дала возможность в общих чертах описать феномен взаимоотношений студента и проектной деятельности, а также наметить основные направления для их сближения и обеспечения взаимовыгодного существования в образовательном процессе вуза. Для более детального исследования и надежных выводов необходимы количественные характеристики комплексной системы отношений, в том числе по отдельным направлениям изучения данной проблемы: мотивации, структуры интересов, уровня развития качеств личности, проявления творческой активности.

Список литературы

Базовые компетенции современного педагога: учебное пособие Эл. изд. Боровкова Т.И., Булах В.К., Волкова П.В., Волинчук Н.С., Константинова И.В., Кравцов В.В., Нажимова К.С., Лавриненко Т.Д., Петрова Г.Н., Цзин Вэй. 2020. 192 с.
URL: <http://scipro.ru/conf/teachercompetence.pdf> (дата обращения: 27.01.2023).

Брыкова Л.В. Формирование графической культуры студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва. 2012. 23 с.

Гергерт Д.В., Артемьев Д.И. Практика внедрения проектно-ориентированного обучения в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2019. №4. С. 116-131. DOI: 10.15826/umpra.2019.04.033.

Гореев А.М. Социокультурная практика как инструмент повышения культурного уровня студентов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №3. С. 25-39. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-3.

Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт. 2023. 395 с.

Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П., под ред. В.А. Сластенина. Педагогическое проектирование: учеб. пособие. М: Издательский центр «Академия». 2007. 288 с.

Мельников М. С., Стукалова А.А. Методическая поддержка преподавателя для организации проектных работ студентов // Человеческий капитал и профессиональное образование. 2017. (4). С. 55-61.

Павловская С.В., Сироткина Н. Г. Мониторинг использования проектно-ориентированного обучения в вузе // Педагогика. 2019. № 5. С. 77-86.

Панчук Т.А. Формирование готовности к проектной деятельности студентов факультетов технологии и предпринимательства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк. 2004. 24 с.

Проектное обучение. Практики внедрения в университетах. Под ред. Л.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешукова. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ. 2018. 152 с.

Прохорова М.П., Перова Т.В., Фомина Д.М. Исследование отношения студентов педагогического вуза к инновационно-проектной деятельности // Успехи современной науки. 2017. Т. 1. (2). С. 65-67.

Сорокин А.А., Калабухова Г.В., Половникова А.В., Шаповал В.В., Гореев А.М., Нидерман И.А. Социально-гуманитарное образование и модели организации социокультурной практики студентов: Монография. Москва: Книгодел. 2021. 116 с.

Таланов С.Л., Березин Д.Т. Отношение студентов к проектной деятельности // Социально-политические исследования. 2019. №2. С. 81-92.

Almulla M.A. The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning // SAGE Open. 2020. 10 (3). DOI: 10.1177/2158244020938702.

Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. Clearing House // A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas. 2010. (83). P. 39-43. DOI: 10.1080/00098650903505415.

Brundiers K., Wiek A. Do we teach what we preach? An international comparison of problem and project-based learning courses in sustainability // Sustainability. 2013. 5(4). P. 1725-1746. DOI: 10.3390/su5041725.

Donnelly R., Fitzmaurice M. Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: A consideration of tutor and student role in learner-focused strategies // Emerging issues in the practice of university learning and teaching. Dublin: AISHE/HEA. 2005. P. 87-98.

Palmer S, Wayne H. An Evaluation of a Project-Based Learning Initiative in Engineering Education // European Journal of Engineering Education. 2011. 36 (4). P. 357-65. DOI:10.1080/03043797.2011.593095.

Pecore J. L. From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning // International Handbook of Progressive Education. 2015. 155-171.

Pengyue G., Nadira S., Lysanne S. P., Wilfried A. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures // International Journal of Educational Research. 2020. (102). P. 10158. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101586.

Sterns H.L., Walker, R.V. Lifelong Learning and Work // Encyclopedia of Geropsychology. Springer. Singapore. 2017. DOI: 10.1007/978-981-287-082-7_309.

References

Borovkova, T.I., Bulakh, V.K., Volkova, P.V., Volynchuk, N.S., Konstantinova, I.V., Kravtsov, V.V., Nazhimova, K.S., Lavrinenko, T.D. Petrova, G.N. and Jing Wei. (2020), *Bazovyye kompetentsii sovremennogo pedagoga* [Basic competencies of a modern teacher: textbook]. Available at: <http://scipro.ru/conf/teachercompetence.pdf> (Accessed 27 January 2023). Russia.

Brykova, L.V. (2012), "Formation of graphic culture of technical university students in the process of professional training", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Gergert, D.V. and Artemiev, D.I. (2019), "The practice of implementing project-based learning at the university", *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz*, (4), 116-131 (In Russian). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.033.

Goreev, A.M. (2021), "Sociocultural practice as a tool for raising the cultural level of students", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 7 (3), 25-39 (In Russian). DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-3.

Zeyer, E.F. (2023), *Psikhologiya professionalnogo obrazovaniya: uchebnik dlya vuzov* [Psychology of vocational education: textbook for universities], Yurayt, Moscow, Russia.

Kolesnikova, I.A. (2007), *Pedagogicheskoye proyektirovaniye: ucheb. posobiye dlya vyssh. ucheb. zavedeniy* [Pedagogical design: textbook for higher institutions], Akademiya, Moscow, Russia.

Melnikov, M.S. and Stukalova, A.A. (2017), "Methodological support of the teacher for the organization of project work of students", *Chelovecheskiy kapital i professionalnoye obrazovaniye*, 4 (24), 55-61. (In Russian).

Pavlovskaya, S.V. and Sirotkina, N.G. (2019), "Monitoring the use of project-oriented learning at a university", *Pedagogika*, 5, 77-86. (In Russian).

Panchuk, T.A. (2004), "Formation of readiness for project activities among students of the faculties of technology and entrepreneurship", Abstract of Ph.D. dissertation, Novokuznetsk, Russia.

Evstratova, L.A., Isaeva, N.V. and Leshukova, O.V. (2018), *Proyektnoye obucheniye. Praktiki vnedreniya v universitetakh* [Project-based learning. Implementation practices in universities], Izdatel'skiy dom NIU VSHE, Moscow, Russia.

Sorokin, A.A., Kalabukhova, G.V., Polovnikova, A.V., Shapoval, V.V., Goreev, A.M. and Niderman, I.A. (2021), *Sotsialno-gumanitarnoye obrazovaniye i modeli organizatsii sotsiokulturnoy praktiki studentov* [Social and Humanitarian Education and Models of Organization of Students' Sociocultural Practice], Knigodel, Moscow, Russia.

Talanov, S.L. and Berezin D.T. (2019), "The attitude of students to project activities", *Sotsialno-politicheskiye issledovaniya*, (2), 81-92. (In Russian).

Almulla, M.A. (2020), "The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning", *SAGE Open*, 10 (3), available at: <https://doi.org/10.1177/2158244020938702>.

Bell, S. (2010), "Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. Clearing House", *A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 83, 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.

Brundiers, K. and Wiek, A. (2013), "Do we teach what we preach? An international comparison of problem and project-based learning courses in

sustainability”, *Sustainability*, 5 (4), 1725-1746. <https://doi.org/10.3390/su5041725>.

Donnelly, R. and Fitzmaurice, M. (2005), Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: A consideration of tutor and student role in learner-focused strategies, in G. O’Neill, S. Moore, B. McMullin (ed.), *AISHE/HEA*, Dublin, Ireland.

Palmer, S. and Hall, W. (2011), “An Evaluation of a Project-Based Learning Initiative in Engineering Education”, *European Journal of Engineering Education*, 36 (4). DOI:10.1080/03043797.2011.593095.

Pecore, J.L. (2015), From Kilpatrick’s Project Method to Project-Based Learning, in Peter Lang (ed.), *International Handbook of Progressive Education*, 155-171.

Pengyue, Guo, Nadira, Saab, Lysanne, S. Post and Wilfried, Admiraal (2020), “A review of project-based learning in higher education”, *Student outcomes and measures, International Journal of Educational Research*, 102 (10158). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>.

Sterns, H.L., Walker, R.V. (2017), Lifelong Learning and Work, *Encyclopedia of Geropsychology*, in Pachana, N.A. (ed.), Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-082-7_309.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Гореев Андрей Мирхатович, кандидат военных наук, доцент, доцент департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет.

About the author:

Andrey M. Goreev, Candidate of Military Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching History, Social Science and Law, Moscow City University.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY



Оригинальное исследование

УДК-378:159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-5

¹⁾ Авакян И.Б.*

²⁾ Минияров В.М.

Педагогический консерватизм преподавателя вуза
в условиях профессионального стресса

¹⁾ Краснодарское высшее военное училище имени
генерала армии С.М. Штеменко
ул. Грибоедова, д. 18, Краснодар, 350005, Россия
avakjaninna@ramler.ru*

²⁾ Самарский государственный социально-педагогический университет
ул. М. Горького д. 65/67, Самара, 443099, Россия

*Статья поступила 15 сентября 2023; принята 15 марта 2024;
опубликована 30 марта 2024*

Аннотация. *Введение.* В условиях инновационных преобразований, направленных на необходимость подготовки конкурентоспособных и качественных кадров в системе высшего образования, актуализируется проблема педагогического консерватизма преподавателей. *Цель исследования* – выявление факторов, способствующих развитию педагогического консерватизма преподавателей вузов, и стратегий его преодоления. *Материалы и методы.* В исследовании приняли участие 1754 преподавателей девяти вузов Российской Федерации в возрасте от 25 до 65 лет (70% женщин, 30% мужчин). Использованы методы описательной статистики и корреляционный анализ. *Результаты исследования.* Для оценки педагогического консерватизма преподавателей вузов разработаны критерии (психологическая готовность к инновационной педагогической, преобладание психологических барьеров в педагогической практике, стереотипность поведения и сознания, шаблонность и рецептурность педагогической деятельности, профессиональная стагнация). Представлены социально-психологический климат в педагогическом коллективе, отсутствие инновационных технологий в педагогической практике, остановка в личностно-профессиональном развитии, биологическое старение преподавателей, большая учебная нагрузка, отсутствие материального стимула, реализация ФГОС в высшей школе в качестве критериев педагогического консерватизма. Стратегии преодоления стрессовой ситуации в педагогической деятельности выявлены с помощью конструктивных (ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки) преодолевающих моделей. Представлены неконструктивные (осторожные действия, импульсивные действия, избегание, непрямые действия, ассоциальные действия, агрессивные действия) модели поведения на ос-

нове методики С. Хобфолла. Установлена закономерность о том, чем выше показатели педагогического консерватизма (шаблонность и рецептурность педагогической деятельности, высокая мотивация на неудачу, высокая эмоциональная неудовлетворенность педагогическим трудом, неготовность к риску, интолерантность к неопределенности), тем ниже конструктивные и выше неконструктивные стратегии поведения на фоне снижения уровня стрессоустойчивости. Обнаружены группы факторов (психологическая неготовность к инновационной деятельности, эмоциональное выгорание), способствующих развитию педагогического консерватизма. **Заключение.** Полученные результаты могут быть использованы в процессе психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя вуза с целью оптимизации и повышения качества образовательной деятельности.

Ключевые слова: педагогический консерватизм; профессиональный стресс; преподаватель; социально-психологический климат; высшее учебное заведение

Информация для цитирования: Авакян И.Б., Минияров В.М. Педагогический консерватизм преподавателя вуза в условиях профессионального стресса // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №1. С. 63-82. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-5.

Благодарности. Авторы благодарят профессорско-преподавательский состав вузов, принявших участие в исследовании, а также выражают признательность рецензентам за качественный и подробный анализ содержания статьи.

¹ I.B. Avakyan* ,

² V.M. Miniyarov 

Pedagogical conservatism of a university teacher as a result of professional stress

¹ General of the Army S.M. Shtemenko Krasnodar Higher Military School,
18 Griboedov Str., Krasnodar, 350005, Russia
avakjaninna@ramler.ru*

² Samara State Socio-Pedagogical University
65/67 M. Gorky Str., Samara, 443096, Russia
hose.marti@mail.ru

*Received on September 15, 2023; accepted on March 15, 2024;
published on March 30, 2024*

Abstract. Introduction. In the context of innovative transformations aimed at the need to train competitive and high-quality personnel in the higher education system, the problem of pedagogical conservatism of teachers is becoming more urgent. The purpose of the study is to identify factors that contribute to the development of pedagogical conservatism of university teachers, and strategies to overcome it. **Materials and methods.** The study involved 1754 teachers of nine universities of the Russian Federation aged 25 to 65 years (70% women, 30% men). Descriptive statistics methods and correlation analysis were used. **Research Results and Discussion.** To assess the pedagogical conservatism of university teachers, the following criteria were developed: psychological readiness for inno-

vative pedagogy, the prevalence of psychological barriers in pedagogical practice, stereotyped behavior and consciousness, stereotyped and prescription pedagogical activity, professional stagnation. The socio-psychological climate in the teaching staff, the lack of innovative technologies in teaching practice, a stop in personal and professional development, the biological aging of teachers, a large study load, lack of material incentives, the implementation of the Federal State Educational Standard in higher education as criteria for pedagogical conservatism. Strategies for overcoming a stressful situation in pedagogical activity are identified with the help of constructive (assertive actions, entering into social contact, seeking social support) overcoming models. Non-constructive (cautious actions, impulsive actions, avoidance, indirect actions, associative actions, aggressive actions) models of behavior based on the S. Hobfall's methodology are presented. A regularity was established that the higher the indicators of pedagogical conservatism (templates and prescription of pedagogical activity, high motivation for failure, high emotional dissatisfaction with pedagogical work, unpreparedness for risk, intolerance to uncertainty), the lower the constructive and higher the non-constructive strategies of behaviour against the background of reduced stress resistance. Groups of factors (psychological unpreparedness for innovative activity, emotional burnout) that contribute to the development of pedagogical conservatism were found. *Conclusion.* The results of the study can be used in the process of psychological and pedagogical support of the professional activities of a university teacher in order to optimize and improve the quality of educational activities.

Keywords: pedagogical conservatism; professional stress; teacher; socio-psychological climate; higher educational institution

Information for citation: Avakyan, I.B. and Miniyarov, V.M. (2024), "Pedagogical conservatism of a university teacher as a result of professional stress", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (1), 63-82, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-5.

Acknowledgments: the author thanks the teaching staff of the universities that took part in the study, and also expresses gratitude to the reviewers for a qualitative and detailed analysis of the content of the article.

Введение (Introduction). Глобальные преобразования, происходящие в эпоху компьютеризации, существенным образом затрагивают систему высшего образования, поскольку необходимость реализации федеральных государственных образовательных стандартов и нормативно-правовых образовательных актов обуславливают серьезные психолого-педагогические изменения в профессиональной деятельности преподавателя вуза, что создает ситуацию социально-психологической неопределенности личности (Елина, Ковтун, Радионова, 2019: 14). Повышается актуальность цифровых образовательных технологий в условиях высоких тре-

бований к активности, мобильности, конкурентоспособности преподавателя вуза (Батракова, Глубокова, Писарева, Тряпицина, 2021: 12). Это, несомненно, способствует возникновению противоречий между современными требованиями профессиональной среды и желанием преподавателя сохранить практический опыт, педагогическую индивидуальность, что инициирует психологический дискомфорт в сознании и поведении педагога высшей школы. Такое личностное состояние характеризуется проявлением педагогического консерватизма преподавателя высшего учебного заведения, демонстрирующего ригидность мышления, ориентиро-

ванность на стереотипность, традиционность, шаблонность, схематичность, классическую траекторию в профессиональной деятельности (Авакян, 2021: 183). Поскольку педагогический консерватизм в психологической науке малоизученное явление, возникает необходимость теоретико-методологического анализа данной научной проблемы. На наш взгляд, такое явление в педагогической деятельности преподавателя высшей школы обуславливается репродуктивностью, неспособностью осмысливать передовой педагогический опыт, что определяет консервативность сознания и поведения как неготовность к инновационной педагогической деятельности (Авакян, 2020: 89). В контексте данных соображений мы рассматриваем консерватизм преподавателя высшей школы как негативное состояние, инициирующее психологическую реакцию на стрессогенные факторы педагогической деятельности, приводящие к профессиональной стагнации, которые воспринимаются как неустойчивость к неопределенности, угроза (Зиновьева, Ениколопов, 2021: 59). При этом степень личностной тревожности имеет прямую зависимость с преодолевающими моделями поведения в экстремальных условиях профессиональной деятельности (Васильченко, Желдоченко, 2017: 74), которые обусловлены необходимостью введения и реализации новизны, способствующие психологическому истощению, хронической усталости, приводящие преподавателя вуза к эмоциональному выгоранию (Погорелов, 2018: 80). Безусловно, такое негативное состояние как результат снижения образовательной цели способствует мотивационной пассивности, профессиональной отчужденности, редукции профессиональных достижений, что создает дисбаланс между требованиями профессиональной среды и психофизиологическими возможностями личности (Лысаков, Лысакова, 2021: 35). Иначе говоря, профессиональный стресс характеризует состояние неудовлетворенности педагогической деятельностью в условиях вынужденного соответствия высоким требованиям высшей школы (Walder, 2017: 75), желание покинуть профессию

(Skaalvik, Skaalvik, 2017: 106), утрату профессиональной значимости (Yinon, Orland-Barak, 2017: 918). Стоит отметить, что информационный стресс в условиях педагогической деятельности возникает на фоне информационных перегрузок, эмоциональный стресс характеризуется возникновением конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе, что разрушает ценностные профессиональные ориентиры. В то же время коммуникативный стресс обусловлен качеством общения и наличием коммуникативной агрессии, организационный стресс возникает в экстремальных условиях педагогической деятельности, в процессе ролевых конфликтов, физиологический стресс провоцирует ощущение физического дискомфорта (Болдырева, 2017: 213). На наш взгляд, негативные психические состояния снижают интеллектуальные и эмоциональные ресурсы преподавателя вуза, уровень его профессиональных притязаний и стремление к развитию творческого потенциала. Так, интенсивность различных форм отчетностей, рейтинговая система оценки педагогической деятельности, необходимость формального повышения квалификации педагогического состава способствуют состоянию эмоциональной напряженности, раздражительности, усталости, что, безусловно, демонстрирует неготовность к преодолению педагогических кризисов и трудностей, отсутствие желания к планированию инноваций, оригинальности в педагогической практике, приводящие преподавателя вуза к состоянию педагогического консерватизма. При этом преподаватели высшей школы в зависимости от индивидуально-психологических характеристик личности могут открыто демонстрировать состояние консервативности собственного сознания и поведения («это у нас уже есть», «это у нас не получится», «это не подходит для преподаваемой дисциплины», «состоялся как ученый, можно и расслабиться»). С другой стороны, стараются формально приспосабливаться к требованиям профессиональной деятельности в условиях реализации стереотипных форм и методов построения образовательной практики. Это позволяет обеспечить эмоциональный комфорт на

фоне ощущаемого биологического страха потери профессиональной идентичности (Bordia, Read, Bordia, Retiring, 2020: 452). В связи с этим педагогический консерватизм представляется как состояние деструктивных изменений в интегральной личностной характеристике преподавателя высшей школы, затрагивающие мотивационную, когнитивную, эмоционально-ценностную, коммуникативную, поведенческую сферы. Так, снижение продуктивности педагогической деятельности инициируется низким уровнем коммуникативных способностей, отсутствием готовности к сотрудничеству в совместной деятельности, неготовностью к конструктивному взаимодействию в педагогической среде. В то же время снижение мотивационной активности преподавателя, степени целеполагания, уровня профессиональных притязаний наблюдается на фоне динамичности педагогического консерватизма, детерминирующего регрессивные изменения в сфере профессиональных потребностей и ценностных ориентаций. Следовательно, педагогический консерватизм способствует поведенческим изменениям личности преподавателя, доминированию профессиональных качеств самоуверенности, авторитарности, педантизма, игнорированию мнения коллег, что препятствует развитию рефлексии, профессиональному успеху. При этом неудовлетворенность педагогической деятельностью, низкой зарплатой, отсутствие морального стимула продуцируют деформацию профессиональных установок, эмоционально-волевых характеристик личности преподавателя высшей школы, что характеризуется автоматизмом познавательных действий, приводящих преподавателя вуза к торможению профессионального роста и когнитивному застою. Другими словами, страх неопределенности как неготовность к риску в экстремальных условиях педагогической деятельности демонстрирует психологическую неустойчивость, приводящую преподавателя высшего учебного заведения к фрустрационным кризисным состояниям, обуславливающим эмоциональный дисбаланс личности (Кисилева, 2019: 6). Это, безусловно, способствует сни-

жению активности и хроническому профессиональному переутомлению, что создает вынужденное состояние экономии энергетических ресурсов, желание применять привычные способы деятельности в условиях отсутствия стремления к личностно-профессиональному развитию (Záhorcová L. et al., 2019). Иначе говоря, подобные когнитивные операции провоцируют состояние педагогического консерватизма с целью сохранения психологического баланса в эмоциогенных условиях профессиональной деятельности, что позволяет рассматривать данный феномен как оберегающую психологическую силу от профессиональных рисков, поскольку преподаватель вуза ценит накопленный практический опыт, традиции, ценности, обеспечивающие стабильность и устойчивость педагогической системы. Это позволяет сохранить продуктивную активность, обеспечивающую социальную удовлетворенность жизнью в условиях профессионального кризиса (Beier, Torres, Gilberto, 2018: 70). С одной стороны, эмоциональная апатия как показатель педагогического консерватизма снижает интенсивность напряжения, с другой стороны, приводит к профессиональному саморазрушению, что создает неблагоприятный социально-психологический климат, способствующий интолерантности к ошибкам, неудовлетворенности взаимоотношениями с коллегами и руководством (Wang, Nao, 2017: 267). Подобное явление инициирует скрывание педагогических трудностей, нежелание обсуждать профессиональные неудачи с целью их преодоления, а также низкий уровень стрессоустойчивости (Токторбаева, 2019), что обуславливает профессиональное безразличие, снижение самооценки, мотивации на успех на фоне страха неудач, отсутствие стремления к реализации инновационного потенциала (Новикова, 2019: 228). В то же время возникает необходимость рассмотрения детерминирующих стрессогенных факторов педагогического консерватизма преподавателя вуза. Следовательно, мы рассматриваем педагогический консерватизм как психологическую реакцию на стрессогенные условия педагогической

деятельности, оберегающую от эмоционального выгорания и деструктивного поведения, в то же время приводящую к негативным психическим состояниям профессиональной стагнации, деформации, способствующим поведенческим изменениям личности.

Проведенный анализ многообразных источников, обозначенные противоречия и авторская позиция позволили сформулировать **цель исследования** – выявление факторов, обуславливающих возникновение педагогического консерватизма, а также стратегий его преодоления.

Поставленная цель конкретизируется рядом задач исследования:

- 1) раскрыть сущность понятия «педагогический консерватизм преподавателя вуза»;
- 2) изучить критерии и показатели педагогического консерватизма преподавателей высшего учебного заведения;
- 3) установить корреляционную взаимосвязь между конструктивными и неконструктивными стратегиями преодоления стрессовых ситуаций;
- 4) обнаружить корреляционную связь стратегий преодолевающих моделей поведения и показателей педагогического консерватизма преподавателей вуза;
- 5) выявить группы факторов, способствующих развитию педагогического консерватизма в условиях профессионального стресса.

Методология и методы (Methodology and methods). Исследование проводилось с 2019 по 2022 год на базе 9-ти высших учебных заведений России: Самарский национальный исследовательский университет им. С.П. Королева (СГАУ им. С.П. Королева), Ульяновский государственный университет (УлГУ), Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Сызрань), «Вольский военный институт материального обеспечения» филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала ар-

мии А.В. Хрулева (ВВИМО), Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета (СГЭУ), Сызранский филиал Самарского государственного технического университета (СамГТУ), Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета (СФ БашГУ), «Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации» (институт) (УВАУ ГА), «Уральский государственный педагогический университет» (УрГПУ). Общее количество респондентов составило 1754 человек в возрасте от 25 до 65 лет: из них женщин – 70%, мужчин – 30%. Педагогический стаж до 10 лет имеют 20% преподавателей, до 20 лет – 35% преподавателей, до 30 лет педагогического стажа – 25%, до 40 лет – 20% педагогического стажа имеют преподаватели высшей школы. Исследование проводилось анонимно в соответствии с «Этическим кодексом психолога», что определило благоприятную атмосферу сотрудничества. Результаты экспериментально-психологического обследования испытуемых заносились в базу данных Excel 2007. Обсчет производился на базе программы SPSSStatistics 17.0.

В экспериментальном исследовании использовались методы математической статистики: одновыборочный критерий λ -Колмогорова-Смирнова с целью определения данных на нормальность распределения, непараметрический критерий ранговой корреляции r_s – Спирмена для выявления корреляционной взаимосвязи между факторами, обуславливающими развитие педагогического консерватизма и его показателями, между стратегиями преодоления стрессовых ситуаций и показателями педагогического консерватизма, метод главных компонент факторного анализа.

В эмпирическом исследовании использовалась методика «Оценка педагогического консерватизма преподавателей высшего учебного заведения» (Авакян, 2021), которая позволила оценить критерии педагогического консерватизма и значимость факторов его возникновения по представленным блокам: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, поведенческий,

факторный. Также использовалась методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла (Водопьянова, 2009), позволяющая определить степень выраженности преодолевающих моделей поведения (низкая, средняя, высокая), которая определяется в зависимости от соответствующей стратегии преодоления стрессовых ситуаций. Так, например, активная стратегия преодоления определяет ассертивную (уверенную) модель поведения, просоциальная стратегия преодоления характеризует модель поиска социальной поддержки, пассивная стратегия преодоления обуславливает модель осторожных действий, избегания. В то же время прямая стратегия преодоления инициирует модель импульсивных действий, непрямая – манипулятивные действия, асоциальная – агрессивные действия. Данная методика позволяет оценить общий индекс конструктивности стратегий преодолевающего поведения.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion).

Гипотеза 1. Существуют преобладающие критерии оценки педагогического консерватизма преподавателей высшей школы.

Для верификации гипотезы обратимся к данным табл. 1, в которой представлена

сравнительная характеристика значимости критериев. Первую группу доминирующих критериев педагогического консерватизма преподавателей вуза представляют уровень психологической готовности к инновационной педагогической деятельности (1,37), преобладание психологических барьеров в педагогической практике (1,68), стереотипность поведения и сознания (2,37), шаблонность и рецептурность педагогической деятельности (2,86), профессиональная стагнация (2,99). Вторая группа представлена критериями: социально-психологический климат в педагогическом коллективе (3,13), отсутствие инновационных технологий в педагогической практике (3,37), остановка в личностно-профессиональном развитии (3,49), биологическое старение преподавателей (4,63), большая учебная нагрузка (5,26), отсутствие материального стимула (5,58), реализация ФГОС в высшей школе (6,00). Наибольшая значимость уровня психологической готовности к инновационной педагогической деятельности как первостепенного критерия связана с низкой степенью готовности к риску, мобильности, гибкости, желанием сохранить индивидуальный стиль, стандартный опыт в профессиональной деятельности.

Таблица 1

Соотношение критериев педагогического консерватизма преподавателей вузов

Table 1

Correlation of criteria for pedagogical conservatism of university teachers

Критерии педагогического консерватизма	M	SD	Стандартная ошибка среднего
1) уровень психологической готовности к инновационной педагогической деятельности	1,37	0,150	0,050
2) преобладание психологических барьеров в педагогической практике	1,68	0,646	0,215
3) стереотипность поведения и сознания	2,37	0,682	0,227
4) шаблонность и рецептурность педагогической деятельности	2,86	1,067	0,356
5) профессиональная стагнация	2,99	0,730	0,243
6) социально-психологический климат в педагогическом коллективе	3,13	1,157	0,386
7) отсутствие инновационных технологий в педагогической практике	3,37	0,931	0,310
8) остановка в личностно-профессиональном развитии	3,49	1,112	0,371

9) биологическое старение преподавателей	4,63	0,218	0,073
10) большая учебная нагрузка	5,26	1,392	0,464
11) отсутствие материального стимула	5,58	0,950	0,317
12) реализация ФГОС в высшей школе	6,00	0,766	0,255

Выраженность критерия психологических барьеров в педагогической практике связана с трудностями педагогической деятельности. Безусловно, барьер рефлексии инициирует неготовность преподавателя анализировать и оценивать собственную деятельность, барьер профессиональных знаний определяет недостаточный уровень научно-методической грамотности, информационной готовности о современных инновационных технологиях. Значимость критерия стереотипность поведения и сознания, демонстрирующий эмоциональную напряженность, страх, стресс, относительно снижается для респондентов исследования. Это, несомненно, обуславливает преобладание в педагогической деятельности шаблонности и рецептурности, что провоцирует остановку в личностно-профессиональном развитии. Профессиональная стагнация демонстрирует отсутствие интереса к новизне, к профессиональному росту, завышенную самооценку, что, безусловно, препятствует продуктивному педагогическому взаимодействию, общению и способствует снижению уровня благоприятного социально-психологического климата. Это, в свою очередь, инициирует пассивную модель поведения в использовании инновационных технологий. Благоприятный социально-психологический климат

обуславливает атмосферу творческого сотрудничества, стремление к внедрению новизны в педагогическую практику. При этом снижение уровня взаимодействия способствует остановке личностно-профессионального развития. Результаты исследования демонстрируют заметное снижение значимости критериев биологическое старение преподавателей, большая учебная нагрузка, отсутствие материального стимула, реализация ФГОС в высшей школе. Так, уровень психофизиологических процессов способствует снижению работоспособности и приводит к автоматизму профессиональных действий. Большая учебная нагрузка обуславливает психологический дисбаланс между направлениями профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, что, безусловно, приводит к личностному конфликту и эмоциональной неудовлетворенности педагогической деятельностью.

Гипотеза 2. Существуют различные уровни конструктивности стратегий преодолевающего поведения в стрессовых условиях педагогической деятельности.

При проверке гипотезы 2 установлена значимость различных моделей поведения преподавателей вузов в экстремальных условиях профессиональной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

**Соотношение стратегий преодоления стрессовых ситуаций
в педагогической деятельности**

Table 2

Correlation of strategies for overcoming stressful situations in teaching activities

Модели поведения в стрессовых ситуациях	M	SD	Стандартная ошибка среднего
Ассертивные действия	19,79	1,785	0,595
Вступление в социальный контакт	22,23	1,45	0,473
Поиск социальной поддержки	20,49	1,662	0,554
Осторожные действия	21,8	1,133	0,377
Импульсивные действия	18,29	0,736	0,245
Избегание	18,72	1,373	0,458

Манипулятивные действия	18,64	0,855	0,285
Жесткость, циничность	19,14	0,541	0,180
Агрессивные действия (давление, отказ от поиска альтернативных действий)	20,00	1,403	0,468
ИК (Индекс конструктивности)	1,090	0,140	0,047

По результатам, представленным в данной таблице, обнаружена конструктивная стратегия у всех респондентов, что свидетельствует о здоровом и активном преодолении педагогами трудностей и барьеров в профессиональной деятельности, поскольку средний индекс конструктивности преодолевающего поведения в соответствии с методикой представляется в диапазоне от 0,86 до 1,1 баллов. Выраженность всех моделей поведения определяется на уровне высокой и средней значимости.

Гипотеза 3. Существует взаимосвязь показателей педагогического консерватизма и стратегиями преодоления стрессовых ситуаций.

В ходе исследования обнаружена корреляционная взаимосвязь между показате-

лями педагогического консерватизма преподавателей вузов и стратегиями его преодоления.

При рассмотрении корреляционной матрицы выявлены три группы переменных. Переменные первой группы (реализация ФГОС в высшей школе, социально-психологический климат в педагогическом коллективе, уровень профессиональных притязаний, высокая эмоциональная неудовлетворенность педагогическим трудом, уровень стрессоустойчивости, стереотипы поведения в педагогической деятельности, ригидность поведения, интолерантность к неопределенности, неготовность к риску) имеют прямую тесную связь с представленными стратегиями стрессовых ситуаций.

Таблица 3

Корреляционный анализ показателей педагогического консерватизма и стратегий его преодоления

Table 3

Correlation analysis of indicators of pedagogical conservatism and strategies to overcome it

Корреляции	Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) С. Хобфолл									
Переменные	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Непрямые действия	Ассоциальные действия	Агрессивные действия	ИК (Индекс конструктивности)
Реализация ФГОС в высшей школе	0,929**	0,947**	0,980**	-0,889**	0,946**	-0,886**	-0,961**	-0,911**	-0,985**	0,988**
Отсутствие ма-	-0,776*	-0,801*	-0,837*	0,690	-0,797*	0,789*	0,793*	0,811*	0,869*	-0,853*

Корреляции	Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) С. Хобфолл									
Переменные	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Непрямые действия	Ассоциальные действия	Агрессивные действия	ИК (Индекс конструктивности)
Териального стимула										
Большая учебная нагрузка	0,851*	0,863*	0,964**	-0,894**	0,963**	-0,956**	-0,977**	-0,981**	-0,988**	0,968**
Социально-психологический климат в педагогическом коллективе	-0,912**	-0,924**	-0,974**	0,853*	-0,912**	0,897**	0,937**	0,920**	0,983**	-0,981**
Профессиональная стагнация	0,852*	0,943**	0,822*	-0,815*	0,823*	-0,604	-0,803*	-0,586	-0,777*	0,829*
Шаблонность и рецептурность педагогической деятельности	-0,783*	-0,896**	-0,815*	0,721	-0,794*	0,624	0,756*	0,585	0,762*	-0,802**
Уровень профессиональных притязаний	0,875**	0,884**	0,981**	-0,878**	0,941**	-0,955**	-0,967**	-0,977**	-0,997**	0,983**
Высокая мотивация на неудачу	-0,841*	-0,874*	-0,970**	0,862*	-0,928**	0,961**	0,949**	0,964**	0,985**	-0,970**
Высокая эмоциональная неудовлетворенность	-0,877**	-0,895**	-0,990**	0,866*	-0,929**	0,955**	0,958**	0,966**	0,996**	-0,987**

Корреляции	Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) С. Хобфолл									
Переменные	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Непрямые действия	Ассоциальные действия	Агрессивные действия	ИК (Индекс конструктивности)
ность педагогическим трудом										
Уровень стрессоустойчивости	0,888**	0,902**	0,986**	-0,886**	0,951**	-0,946**	-0,972**	-0,966**	-0,999**	0,988**
Стереотипы поведения в педагогической деятельности	0,895**	0,889**	0,978**	-0,866*	0,921**	-0,933**	-0,956**	-0,964**	-0,992**	0,982**
Ригидность поведения	0,853*	0,889**	0,994**	-0,864*	0,937**	-0,967**	-0,958**	-0,963**	-0,990**	0,981**
Интолерантность к неопределенности	-0,891**	-0,907**	-0,985**	0,875**	-0,943**	0,939**	0,963**	0,959**	0,997**	-0,988**
Неготовность к риску	-0,880**	-0,895**	-0,988**	0,874*	-0,940**	0,954**	0,965**	0,970**	0,998**	-0,987**

Примечание/ Note: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

У второй группы переменных (большая учебная нагрузка, высокая мотивация на неудачу) обнаружена умеренная корреляционная связь со стратегиями преодоления стрессовых ситуаций. Между переменными третьей группы (отсутствие матери-

ального стимула, профессиональная стагнация, шаблонность и рецептурность педагогической деятельности) и стратегиями преодоления стрессовых ситуаций выявлены на и меньшие положительные и отрицательные связи.

Таблица 4
Корреляционный анализ показателей стратегий преодоления стрессовых ситуаций
 Table 4
Correlation analysis of indicators of strategies for overcoming stressful situations

Корреляции	Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) С. Хобфолл									
Переменные	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Непрямые действия	Ассоциальные действия	Агрессивные действия	ИК (Индекс конструктивности)
Ассертивные действия	1	0,969**	0,897**	-0,919**	0,852*	-0,706	-0,907**	-,763*	-0,896**	,935**
Вступление в социальный контакт	0,969**	1	0,931**	-0,926**	0,906**	-0,751	-0,927**	-0,770*	-0,915**	0,953**
Поиск социальной поддержки	0,897**	0,931**	1	-0,884**	0,940**	-0,933**	-0,963**	-0,933**	-0,990**	0,993**
Осторожные действия	-0,919**	-0,926**	-0,884**	1	-0,940**	0,771*	0,966**	0,813*	0,900**	-0,921**
Импульсивные действия	0,852*	0,906**	0,940**	-0,940**	1	-0,892**	-0,984**	-0,904**	-0,956**	0,950**
Избегание	-0,706	-0,751	-0,933**	0,771*	-0,892**	1	0,901**	0,984**	0,944**	-0,907**
Непрямые действия	-0,907**	-0,927**	-0,963**	0,966**	-0,984**	0,901**	1	0,927**	0,978**	-0,979**
Ассоциальные действия	-0,763*	-0,770*	-0,933**	0,813*	-0,904**	0,984**	0,927**	1	0,961**	-0,926**
Агрессивные действия	-0,896**	-0,915**	-0,990**	0,900**	-0,956**	0,944**	0,978**	0,961**	1	-0,993**
ИК (Индекс конструктивности)	0,935**	0,953**	0,993**	-0,921**	0,950**	-0,907**	-0,979**	-0,926**	-0,993**	1

Примечание/ Note: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Гипотеза 4. Существуют факторы, способствующие развитию педагогического консерватизма преподавателей вуза.

В ходе эмпирического исследования обнаружены две группы факторов, способствующих развитию педагогического консерватизма преподавателей вузов.

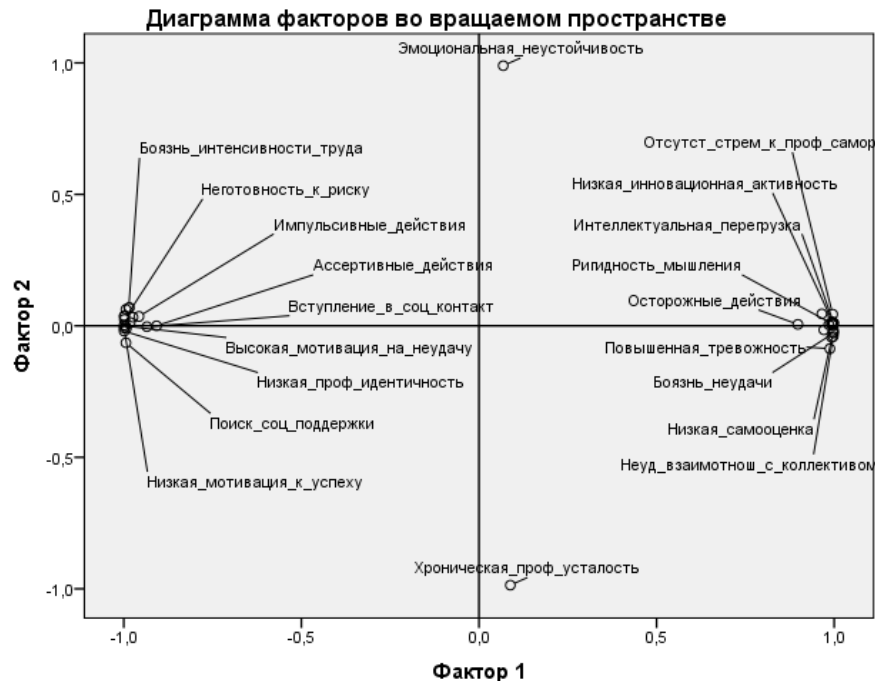


Рис.1 Факторы педагогического консерватизма преподавателя вуза
Fig. 1 Factors of pedagogical conservatism of a university teacher

Психологическая неготовность к инновационной деятельности (фактор 1) включает в себя совокупность переменных: низкая мотивация к успеху (-0,999), низкая профессиональная идентичность (-0,999), интеллектуальная перегрузка (-0,999), боязнь неудачи (-0,998), неготовность к риску (-0,998), низкая инновационная активность (-0,997), неудовлетворенность взаимоотношениями с коллективом (-0,997), низкая самооценка (-0,997), отсутствие стремления к профессиональному саморазвитию (-0,996), высокая мотивация на неудачу (-0,995), поиск социальной поддержки (-0,994), ригидность мышления (-0,992), повышенная тревожность (-0,988), боязнь интенсивности труда (-0,986), импульсивные действия (-0,958), вступление в социальный контакт (-0,935), ассертивные действия (-0,908), осторожные действия (-0,899). Данные переменные интегрируют в

себе характеристики мотивационных, когнитивных, эмоциональных, коммуникативных, поведенческих показателей педагогического консерватизма и профессионального стресса преподавателей вуза. Эмоциональное выгорание (фактор 2) представляет переменные: эмоциональная неустойчивость (-0,989), хроническая профессиональная усталость (-0,986). Выраженность данных симптомов характеризует негативное психическое состояние преподавателя вуза на фоне профессионального стресса, что инициирует развитие педагогического консерватизма с целью сохранения эмоционального баланса.

Анализируя результаты проведенного исследования, мы приходим к пониманию того, что показатели, способствующие возникновению педагогического консерватизма, имеют разную степень выраженности. Так, например, выявлено высокое преобла-

дание значимости психологической готовности к инновационной педагогической деятельности, поскольку неготовность к новизне обуславливает высокую степень ригидности, низкую мотивацию к успеху, предпочтению традиционным методам и способам построения образовательной деятельности. Это, в свою очередь, повышает выраженность профессиональной стагнации как показателя педагогического консерватизма, препятствующего продуктивному коммуникативному взаимодействию в педагогическом коллективе с целью решения педагогических задач, обмена опытом, а также стремления к собственному росту, что ведет к остановке личностно-профессионального развития педагога как закономерного состояния развития педагогического консерватизма. В связи с этим снижается уровень благоприятного социально-психологического климата, что приводит к отсутствию педагогического взаимодействия, способствующего консервации личностного становления. Выраженность других представленных показателей менее значима. Из представленных данных видно, что модель поведения ассертивных действий выявлена на уровне средней степени выраженности преодолевающих моделей (от 18 до 22 баллов), что свидетельствует о способности и активности регулировать собственное поведение в экстремальных условиях педагогической деятельности, отстаивать профессиональную позицию, интересы. Вступление в контакт (от 22 до 25 баллов), поиск социальной поддержки (от 20 до 24 баллов) как просоциальные модели поведения определены на среднем уровне выраженности, что предполагает способность совместно решать критические ситуации, проявлять желание к поиску социальной поддержки в стрессовых условиях профессиональной деятельности. Модель поведения осторожные действия как пассивная стратегия поведения обнаружена на уровне средней значимости (от 18 до 23 баллов), что демонстрирует стремление к избеганию риска, длительное обдумывание вариантов решения профессиональных проблем. Степень значимости прямой стратегии преодоления

(импульсивные действия) выявлена на уровне среднего значения (от 16 до 19 баллов), что свидетельствует о склонности действовать на фоне эмоций, низком уровне рефлексивных способностей к требованиям педагогической среды. Пассивная стратегия (избегание) определяется на высокой степени выраженности преодолевающей модели (от 18 до 30 баллов), что инициирует доминирование педагогического консерватизма как механизма психологической защиты в эмоциогенных условиях педагогической деятельности, поскольку показывает стремление к избеганию решительных действий в стрессовых ситуациях, компенсируя себя в других аспектах профессиональной деятельности. Непрямая стратегия преодоления (манипулятивные действия) имеет среднюю степень значимости (от 17 до 23 баллов), что показывает скрытые переживания при принятии действий в критических ситуациях. Асоциальная стратегия преодоления представляет две модели поведения: жесткость и циничность определяется на уровне средних значений (от 15 до 19 баллов), что характеризует неспособность к совместному взаимодействию в педагогическом коллективе в процессе решения профессиональных задач. Агрессивные действия (давление, отказ от поиска альтернативных действий) как модель поведения в стрессовых ситуациях имеет высокую степень выраженности (от 19 до 30 баллов), что демонстрирует тенденцию проецировать эмоциональную напряженность, раздражительность на коллег в условиях профессиональных неудач, трудностей.

Корреляционный анализ позволил обнаружить взаимосвязь между показателями педагогического консерватизма и стратегиями его преодоления. Положительные связи выявлены между реализацией ФГОС в высшей школе и ассертивными (уверенными) действиями ($r_s=0,929$ при $p\leq 0,01$), поиском социальной поддержки ($r_s=0,980$ при $p\leq 0,01$), вступлением в социальный контакт ($r_s=0,947$ при $p\leq 0,01$), импульсивными действиями ($r_s=0,946$ при $p\leq 0,01$). Это доказывает закономерность о том, чем выше модель уверенные

действия преподавателей вуза, поиск социальной поддержки, вступление в социальный контакт в педагогическом коллективе, тем выше уровень реализации ФГОС, а также чем выше требования к реализации ФГОС, тем выше уровень психологической реакции в виде импульсивных действий на изменения в профессиональной деятельности. Обратная связь обнаружена между реализацией ФГОС в высшей школе и стратегиями осторожные действия ($r_s = -0,889$ при $p \leq 0,01$), избегание ($r_s = -0,886$ при $p \leq 0,01$), не прямые действия ($r_s = -0,961$ при $p \leq 0,01$), асоциальные действия ($r_s = -0,911$ при $p \leq 0,01$), агрессивные действия ($r_s = -0,985$ при $p \leq 0,01$). В данном случае выявляется закономерность (чем выше стратегия избегания, тем меньше воздействие стресс-фактора педагогического консерватизма на психологическое состояние преподавателя – требования к реализации ФГОС). Прямая тесная связь выявлена между отсутствием материального стимула и моделями поведения избегание ($r_s = 0,789$ при $p \leq 0,05$), манипулятивные действия ($r_s = 0,793$ при $p \leq 0,05$), жесткость и циничность ($r_s = 0,811$ при $p \leq 0,05$), агрессивные действия ($r_s = 0,869$ при $p \leq 0,05$). А также между показателем большая учебная нагрузка и поиском социальной поддержки ($r_s = 0,964$ при $p \leq 0,01$), импульсивными действиями ($r_s = 0,963$ при $p \leq 0,01$), асертивными действиями ($r_s = 0,851$ при $p \leq 0,05$), вступлением в социальный контакт ($r_s = 0,863$ при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о проявлении негативных эмоций при высокой аудиторной нагрузке. Значимая связь с обратной направленностью обнаружена между большой учебной нагрузкой и осторожными действиями ($r_s = -0,894$ при $p \leq 0,01$), избегание ($r_s = -0,956$ при $p \leq 0,01$), манипулятивными действиями ($r_s = -0,977$ при $p \leq 0,01$), жесткостью и циничностью ($r_s = -0,981$ при $p \leq 0,01$), агрессивными действиями ($r_s = -0,988$ при $p \leq 0,01$).

Корреляционный анализ выявил закономерность о том, чем выше уровень неблагоприятного социально-психологического климата, тем выше стремление к избеганию рисков, неопределенностей в педагогиче-

ской практике, скрывание переживаний, негативных психических состояний в критических условиях профессиональной деятельности, в то же время проекция внутреннего конфликта на коллег в определенной степени. С другой стороны, чем выше уровень благоприятного социально-психологического климата в педагогических коллективах вузов, тем менее значима модель поведения импульсивные действия, а также чем выше значимость модели асертивные действия, тем ниже уровень социально-психологического климата, поскольку отсутствует атмосфера сотрудничества и взаимодействия. Закономерность корреляционной взаимосвязи обратной направленности обнаружена между профессиональной стагнацией и моделью осторожные действия ($r_s = -0,815$ при $p \leq 0,01$), что предполагает снижение уровня профессиональной деградации в условиях преобладания желания к избеганию профессионального стресса.

Обнаруженные положительные взаимосвязи (прямые связи) между показателями педагогического консерватизма и стратегиями преодоления стрессовых ситуаций доказывают закономерность о том, чем выше уровень профессиональных притязаний, стрессоустойчивости, стереотипов поведения в педагогической деятельности, ригидности поведения, тем выше степень выраженности асертивных действий, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, индекс конструктивности. А также наблюдается снижение значимости осторожные действия, избегание, не прямые действия, асоциальные действия, агрессивные действия. В то же время, чем выше мотивация на неудачу, эмоциональная неудовлетворенность педагогическим трудом, тем ниже асертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, индекс конструктивности, импульсивные действия, а также выше избегание, не прямые действия, асоциальные действия, агрессивные действия.

В ходе исследования обнаружены факторы развития педагогического консерва-

тизма (психологическая неготовность к инновационной деятельности, эмоциональное выгорание) в условиях профессионального стресса.

Подводя итог проведенному нами исследованию, обратимся к имеющимся в обозначенной области результатам, полученным другими исследователями и имеющими для нас научный интерес в плане дополнения и конкретизации полученных выводов. Так, закономерное увеличение учебной нагрузки создает вероятность возникновения астенического состояния, характеризующегося снижением уровня работоспособности, профессиональной мотивации, когнитивных процессов, которое впоследствии переходит в переутомление, способствующее психосоматическим расстройствам в условиях новых требований к педагогической деятельности, обуславливающим изменение роли и задачи преподавателя (López, 2017: 1506). С другой стороны, многофункциональность педагогической деятельности преподавателей высшей школы (методист, куратор, ученый, воспитатель) формирует желание преподавателя функционировать в педагогической деятельности на основе отработанного алгоритма, что может стать препятствующим фактором к реализации творческих подходов в профессиональной среде, внедрению инновационных технологий в педагогическую практику (Авакян, Виноградова, 2020: 18). В то же время специфичность коммуникативной деятельности преподавателей вузов, разновозрастная аудитория общения (студенты, коллеги, руководство) блокируют личностное эмоциональное состояние, создают профессиональную стереотипность поведения (преподаватель должен быть строгим, спокойным, эмоционально устойчивым), что способствует возникновению внутреннего конфликта в условиях психотравмирующих событий профессиональной деятельности. Это, безусловно, создает неблагоприятный психологический климат в педагогическом коллективе, что препятствует обмену идеями, знаниями, опытом, разработке совместных проектов, конструированию профессиональных

задач, обуславливает состояние консервативности сознания (Koeslag-Kreunen, Vander KlinkMarcel, Vanden Bossche Piet, Gijsselaers Wim, 2018: 193). В связи с этим, целесообразность стимулирования инновационного климата в педагогическом коллективе способствует реализации новых идей, требующих материального и морального поощрения преподавателей вуза (Sutanto, 2017: 130), поскольку неготовность к инновационной деятельности рассматривается как стрессогенный фактор, обуславливающий состояние педагогического консерватизма (Wu, Yu, 2017: 282). Следовательно, систематическое увеличение расходов энергетических затрат преподавателей создает дефицит времени, проявление эмоционального сопротивления информации о новизне в педагогической практике, что определяет отсутствие педагогического риска и формирует страх, негативизм к преобразованию собственной деятельности (Кечерукова, 2019: 2). Боязнь ошибок, неудач, повышенная тревожность формируют конформность поведения, ригидность мышления, что создает желание сохранить ценности традиционной педагогической деятельности. Все это способствует яркому проявлению педагогического консерватизма в системе высшего образования.

Заключение (Conclusion). Проявление хронических стрессогенных ситуаций в педагогической деятельности создает высокое психоэмоциональное напряжение, способствующее истощению личностных ресурсов в условиях привычного и стереотипного поведения. Неспособность преподавателя к эмоциональному преодолению негативных состояний (контролировать собственные чувства и эмоции) позволяет педагогической ситуации управлять субъектом, что снижает значимость профессиональных ценностей, творческий потенциал личности, динамичность мотивационно-потребностной сферы, формирует отчужденность от педагогической действительности. Состояние страха, неопределенности, риска, возникающие в условиях инновационных преобразований, все больше актуализирует стереотипность

мышления и сознания преподавателя высшей школы, успешно функционирующая в традиционной педагогической деятельности, что, безусловно, приводит к динамичности состояния педагогического консерватизма, преодоление которого целесообразно наиболее конструктивными преодолевающими стратегиями, которые определяют степень стрессоустойчивости поведения.

В экспериментальном исследовании выявлена взаимозависимая связь между стратегиями преодоления стрессовых ситуаций в педагогической деятельности, что свидетельствует о наличии конструктивных (асертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки) и неконструктивных моделей поведения (осторожные действия, импульсивные действия, избегание, не прямые действия, ассоциальные действия, агрессивные действия). Выраженность некоторых показателей педагогического консерватизма (шаблонность и рецептурность педагогической деятельности, высокая мотивация на неудачу, высокая эмоциональная неудовлетворенность педагогическим трудом, неготовность к риску, интолерантность к неопределенности) имеет корреляционную связь с обратной направленностью с неконструктивными стратегиями преодоления профессионального стресса, что, безусловно, снижает индекс конструктивности (стрессоустойчивость), повышая степень выраженности педагогического консерватизма.

Результаты эмпирического исследования позволили определить факторы, способствующие развитию педагогического консерватизма преподавателей вуза. Фактор психологическая неготовность к инновационной деятельности характеризует педагогический консерватизм как профессиональную стагнацию преподавателя вуза в условиях экстремальной педагогической деятельности. Фактор эмоциональное выгорание позволяет рассматривать развитие педагогического консерватизма на фоне интенсивного профессионального стресса, способствующий утрате эмоциональной, когнитивной, физической, мотивационной энергии. Это,

безусловно, снижает мотивацию саморазвития, способствующего профессиональной стагнации преподавателя вуза. Конструктивное преодоление педагогического консерватизма преподавателей вузов определяется целесообразным условием личностно-профессионального развития, поскольку формирует высокий уровень эмоциональной удовлетворенности педагогическим трудом, рефлексии педагогической деятельности.

Проведенное исследование имеет высокую теоретическую и практическую значимость. В ходе эмпирического исследования раскрыто содержание понятия педагогического консерватизма преподавателя вуза, выявлены закономерные связи между показателями педагогического консерватизма и стратегиями преодоления стрессовых ситуаций.

Список литературы

Авакян И.Б. Оценка педагогического консерватизма преподавателей в условиях модернизации военного образования // Личность курсанта: психологические особенности бытия: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова. 2021. С. 182-192.

Авакян И.Б. Стремление к саморазвитию как фактор инновационной готовности преподавателей вузов // Образование и саморазвитие. 2020. Т. 15. № 2. С. 88-102. DOI: 10.26907/esd15/2/08.

Авакян И.Б., Виноградова Г.А. Оценка инновационной готовности педагогических коллективов вузов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 16-30. DOI: 10.17759/psyedu.2020120102.

Батракова И.С., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 9-19. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19.

Болдырева Т.А. Общие теории деформации личности: профессиональные деформации. Оренбург: ОГУ, 2017. 331 с.

Васильченко М.В., Желдоченко Л.Д. Феномен профессионального стресса в педагогической деятельности // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5. № 6. С. 74-75. <https://mir-nauki.ru>

nauki.com/PDF/43PSMN617.pdf (дата обращения!)

Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб. Изд-во, 2009. 336 с.

Елина Е.Г., Ковтун Е.Н., Родионова С.Е. Российское высшее образование в условиях профессиональной стандартизации: опыт, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 9-27. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-9-27>.

Зиновьева М.Е.М., Ениколопов С.Н. Авторитаризм и интолерантность к неопределенности у студентов педагогических вузов России // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 54-71. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130204>.

Кечерукова М.А. Педагогический консерватизм и интернационализация высшего образования: проблемы и пути решения // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 4. С. 1-4. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.4.25>.

Киселёва О.О. Педагогические риски в управлении инновационной образовательной площадкой // Мир науки. Серия: Педагогика и психология. 2019. Том 7. № 6. <https://mir-nauki.com/PDF/98PDMN619.pdf> (дата обращения: 11.08.2023)

Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н. Актуальные проблемы педагогики и повышение квалификации преподавателей // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 32-43. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-32-43.

Новикова О. И. Особенности мотивации деятельности педагогических работников // Молодой ученый. 2019. № 17 (255). С. 228-229. <https://moluch.ru/archive/255/58505/> (дата обращения: 14.06.2022).

Погорелов Д.Н. Факторы, обуславливающие профессиональное выгорание педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Исследования молодых ученых. 2018. № 2 (35). С. 78-85.

Токторбаева Н.Т. Формирование стрессоустойчивости в деятельности педагога // Universum. Серия: Психология и образование. 2019. № 12(66). <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/8246> (дата обращения: 28.07.2022).

Beier M. E., Torres W. J., Gilberto J. M. Activities matter: Personality and resource determinants of activities and their effect on mental and physical well-being and retirement expectations //

Work, Aging and Retirement. Vol. 4. № 1. P. 67-78. DOI: 10.1093/workar/waw034.

Bordia P., Read S., Bordia S. Retiring: Role identity processes in retirement transition // Journal of Organizational Behavior. Vol. 41. № 5. Pp. 445-460. DOI: 10.1002/job.2438.

Koeslag-Kreunen M.G.M., Van der Klink Marcel R. Van den Bossche Piet, Gijsselaers Wim H. Leadership for team learning: the case of university teacher teams // Higher Education. 2018. Vol. 75. P. 191-207. DOI: 10.1007/s10734-017-0126-0.

López M.A.R. Pedagogical European Higher Education Area-Driven Educational Innovation// Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 237. P. 1505-1512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.237>.

Skaalvik E.M., Skaalvik S. Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences // Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being. Educator stress. Springer, Cham. P. 101-125. DOI: 10.1007/978-3-319-53053-6_5.

Sutanto E.M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia // Asia Pacific Management Review. Vol. 22. P. 128-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apmr.2016.11.002>.

Walder A.M. Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning // Studies in Educational Evaluation. Vol. 54. P. 71-82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>.

Wang P., Hao Y. What Role Does Error Orientation Play in the Relationship Between Error Management Climate and Innovative Behavior // 2nd International Conference on Education, Management and Systems Engineering. P. 265-271. DOI: 10.12783/dtssehs/emse2017/12780.

Wu X., Yu Y. Exploration on Educational Mechanism of Innovation and Entrepreneurship in Colleges and Universities // Proceedings of the 7 thinternational conference on education, management, information and computer science. Vol. 73. P. 281-285. DOI: 10.2991/icemc-17.2017.55.

Yinon H., Orland-Barak L. Career stories of Israeli teachers who left teaching: A salutogenic view of teacher attrition // Teachers and Teaching. Vol. 23. № 8. P. 914-927. DOI: 10.1080/13540602.2017.1361398.

Záhorcová L. et al. Qualitative analysis of transition from work to retirement among Slovak retirees // Current Psychology. Vol. 40. № 4. DOI:

10.1007/s12144-019-00384-w. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00384-w>. (дата обращения: 20.08.2023).

References

- Avakyan, I.B. (2021), "Assessment of pedagogical conservatism of teachers in the context of modernization of military education", *Lichnost' kursanta: psikhologicheskie osobennosti bytiya*, [Personality of a cadet: psychological features of life], Krasnodar, Russia.
- Avakyan, I.B. (2020), "The desire for self-development as a factor in the innovative readiness of university teachers", *Obrazovanie i samorazvitiye*, 15 (2), 88-102. DOI: 10.26907/esd15/2/08. (In Russian).
- Avakyan, I.B. and Vinogradova, G.A. (2020), "Evaluation of Innovative Readiness of Teaching Staff of Universities", *Psychological-Educational Studies*, 12(1), 16-30. DOI: 10.17759/psyedu.2020120102. (In Russian).
- Batrakova, I.S., Glubokova, E.N., Pisareva, S.A. and Tryapitsyna, A.P. (2021), "Changes in University Teacher's Pedagogical Activity in the Context of Digitalization of Education", *Higher Education in Russia*, 30(8-9), 9-19. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19. (In Russian).
- Boldyreva, T.A. (2017), "Obshchie teorii deformatsii lichnosti: professionalnye deformatsii" [General theories of personality deformation: professional deformations], OGU Publ., Orenburg, Russia.
- Vasilchenko, M.V., Zheldochenko, L.D. (2017), "The phenomenon of professional stress in teaching", *Internet-zhurnal «Mir nauki»*, 5(6), 74-75. <https://mir-nauki.com/PDF/43PSMN617.pdf>. (In Russian).
- Vodop'yanova, N.E. (2009), "Psikhodiagnostika stressa [Psychodiagnostics of stress], Piter Publ., Saint Petersburg, Russia.
- Elina, E.G., Kovtun, E.N., Rodionova, S.E. (2019), "Russian Higher Education in Conditions of Professional Standardization: Experience, Challenges, Risks", *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 28(6), 9-27. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-9-27>. (In Russian).
- Zinovieva, M.E.M., Enikolopov, S.N. (2021), "Authoritarianism and intolerance to uncertainty among students of pedagogical universities in Russia", *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 13(2), 54-71. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130204>. (In Russian).
- Kecherukova, M.A. (2019), "Pedagogical conservatism and internationalization of higher education: problems and solutions", *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, (4), 1-4. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.4.25>. (In Russian).
- Kiseleva, O.O. (2019), "Pedagogical risks in managing an innovative educational platform", *Mir nauki. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 7(6), 1-17. <https://mir-nauki.com/PDF/98PDMN619>. (In Russian).
- Lysakov N.D., Lysakova E.N. (2021), "Current problems of pedagogy and advanced training of teachers", *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 30(5), 32-43. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-32-43. (In Russian).
- Novikova, O.I. (2019), "Features of motivation of teaching staff", *Molodoi ucheny*, 17(255), 228-229. URL: <https://moluch.ru/archive/255/58505/>. (In Russian).
- Pogorelov, D.N. (2018), "Factors causing professional burnout of teachers in the context of the introduction of federal state educational standards for general education", *Issledovaniya molodykh uchenykh*, 2 (35), 78-85. (In Russian).
- Toktorbaeva, N.T. (2019), "Formation of stress resistance in the activities of a teacher", *Universum. Seriya: Psikhologiya i obrazovanie*, 12(66). (In Russian).
- Beier, M.E., Torres, W.J., and Gilberto, JM. (2018), "Activities matter: Personality and resource determinants of activities and their effect on mental and physical well-being and retirement expectations". *Work, Aging and Retirement*, 4(1), 67-78. DOI: 10.1093/workar/waw034. (In USA).
- Bordia, P., Read, S. and Bordia, S. (2020), "Retiring: Role identity processes in retirement transition", *Journal of Organizational Behavior*, 41(5), 445-460. DOI: 10.1002/job.2438. (In Australia).
- Koeslag-Kreune M.G.M. and Van der Klink Marcel R. (2018), "Van den Bossche Piet, Gijsselaers Wim H. Leadership for team learning: the case of university teacher teams", *Higher Education*, 75, 191-207. DOI: 10.1007/s10734-017-0126-0. (In Netherlands).
- López, M.A.R. (2017), "Pedagogical European Higher Education Area-Driven Educational Innovation", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 1505-1512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.237>. (In Spain).
- Skaalvik, E.M. and Skaalvik, S. (2017), "Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations

and consequences”, *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being. Educator stress. Springer, Cham*, 101-125. DOI: 10.1007/978-3-319-53053-65. (In Norway).

Sutanto, E.M. (2017), “The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia”, *Asia Pacific Management Review*, 22, 128-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apmr.2016.11.002>. (In Indonesia).

Walder, A.M. (2017), “Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors’ perspectives on its effects on teaching and learning”. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 71-82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>. (In USA).

Wang, P. and Hao. Y. (2017), “What Role Does Error Orientation Play in the Relationship Between Error Management Climate and Innovative Behavior”, *2nd International Conference on Education, Management and Systems Engineering*, 265-271. DOI: 10.12783/dtssehs/emse2017/12780. (In USA).

Wu, X., Yu, Y. (2017), “Exploration on Educational Mechanism of Innovation and Entrepreneurship in Colleges and Universities”. *Proceedings of the 7 th international conference on education, management, information and computer science*, 73, 281-285. DOI: 10.2991/icemc-17.2017.55. (In China).

Yinon, H. and Orland-Barak, L. (2017), “Career stories of Israeli teachers who left teaching:

A salutogenic view of teacher attrition”. *Teachers and Teaching*, 23(8), 914-927. DOI: 10.1080/13540602.2017.1361398. (In Israel).

Záhorcová L. et al. (2019), “Qualitative analysis of transition from work to retirement among Slovak retirees”. *Current Psychology*, 40(4), 1531-1545. DOI: 10.1007/s12144-019-00384-w. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00384-w>. (In Slovakia).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Авакян Инна Борисовна, кандидат психологических наук, преподаватель, Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко.

Минияров Валерий Максимович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-гуманитарный университет.

About the authors:

Inna B. Avakyan, Candidate of Psychology Sciences, Teacher, General of the Army S.M. Shtemenko Krasnodar Higher Military School.

Valery M. Miniyarov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social and Humanitarian University.



Оригинальное исследование

УДК 159.99

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-6

Денисова Е.Г.* ,
Сылка Н.В. 

Удовлетворенность трудом и мотивация профессиональной
деятельности женщин-работников сферы образования

Донской государственный технический университет
пл. Гагарина, д. 1, Ростов-на-Дону, 344018, Россия
keithdenisova@gmail.com

Статья поступила 16 июля 2023; принята 15 марта 2024;
опубликована 30 марта 2024

Аннотация. *Введение.* В условиях феминизации научной области и роста числа женщин в науке и сфере образования по-прежнему наблюдается низкий уровень удовлетворенности трудом и мотивации профессиональной деятельности среди женщин-работниц, что может быть обусловлено совмещением работы с нагрузкой по дому. *Целью исследования* является изучение компонентов удовлетворенности трудом и мотивации профессиональной деятельности женщин в сфере образования. В исследовании приняли участие 131 человек в возрасте от 20 до 75 лет (из них 103 женщины), работники сферы образования. *Методология и методы:* теоретический анализ научной литературы, метод анкетирования для выявления и описания возраста, стажа и профессиональных характеристик участников исследования, психодиагностический метод («Опросник удовлетворенности работой» (П. Спектор) и методика «Источники мотивации профессиональной деятельности» (Дж. Барбуто, Р. Сколл) и методы статистической обработки данных (критерий Шапиро-Уилка; t-критерия Стьюдента, U-критерия Манна-Уитни; непараметрический критерий Крускала-Уолиса). *Результаты.* Установлено, что уровень удовлетворенности трудом и выраженность ее компонентов не имеют значимых различий между мужчинами и женщинами. При разделении выборки на подгруппы по содержанию профессиональной деятельности женщин, были обнаружены значимые различия по показателям «условия выполнения» и «коллеги». Также удалось установить значимые различия между подгруппами в зависимости от возраста и стажа на некоторые компоненты удовлетворенности трудом и мотивации профессиональной деятельности женщин, работающих в сфере образования.

Ключевые слова: удовлетворенность трудом; мотивация профессиональной деятельности; женщины; стаж работы; возраст, работники сферы образования

Информация для цитирования: Денисова Е.Г., Сылка Н.В. Удовлетворенность трудом и мотивация профессиональной деятельности женщин-работников сферы образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №1. С. 83-93. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-6.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-78-00116 на тему «Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического благополучия субъектов образовательной деятельности

в современных условиях», <https://rscf.ru/project/21-78-00116/> в Донском государственном техническом университете.

E.G. Denisova* ,
N.V. Sylka 

Job satisfaction and professional motivation of women in education

Don State Technical University
1 Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344018, Russia
keithdenisova@gmail.com*

*Received on July 16, 2023; accepted on March 15, 2024;
published on March 30, 2024*

Abstract. *Introduction.* Despite the ongoing feminization of the scientific field and the increase in the number of women in science and education, there is still a low level of job satisfaction and motivation among female workers, which may be caused by a combination of different professional roles and household chores. *This article aims to study the components of job satisfaction and professional motivation of women working in education.* The study involved 131 people aged 20 to 75 years (including 103 women), academic staff, administrative and maintenance personnel. *Methodology and methods:* theoretical analysis of scientific literature, questionnaires (to identify and describe the age, length of service and professional characteristics of study participants), psychological testing (P. Spector's Job Satisfaction Survey and Barbuto and Scholl Motivation Sources Inventory) and methods of statistical data analysis (Shapiro-Wilk test; Student's t-test, Mann-Whitney U-test; non-parametric Kruskal-Wallis test). *Results.* A comparative analysis showed that the level of job satisfaction and its components do not have significant differences between men and women working in education. By dividing the women's sample into subgroups according to the position and job features, significant differences were found in terms of "performance conditions" and "colleagues". We have also found a significant influence of age and work experience on some components of job satisfaction and professional motivation of women working in education.

Keywords: job satisfaction; professional motivation; women; work experience; age; education workers

Information for citation: Denisova, E.G. and Sylka, N.V. (2024), "Job satisfaction and professional motivation of women in education", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 10 (1), 83-93, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-6.

Financial support: The study was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation No. 21-78-00116 on the topic "Emotional-personal and metacognitive predictors of psychological well-being of subjects of educational activity in modern conditions", <https://rscf.ru/project/21-78-00116/> / at the Don State Technical University.

Введение (Introduction). Проблема удовлетворенности трудом и мотивации профессиональной деятельности женщин в сфере образования и науки имеет особую значимость в современных исследованиях,

поскольку научная область долгое время считалась основным аспектом мужской самореализации, в то время как женщины были вынуждены заниматься домашними делами

(Пушкарева, 2022). На данный момент женщины активно включаются в научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, но нельзя говорить о феминизации ученого сегмента (Силласте, 2021). Исследования показывают, что для женщин характерна двойная нагрузка, поскольку они совмещают оплачиваемую работу с делами по дому (Белехова, Ивановская, 2022). Данная тенденция свидетельствует о возникновении чувства неустраиваемости в своей профессии, и, как следствие, способствует снижению мотивации женщин и неудовлетворенности трудом (Соловей, 2017).

Классические и современные исследования указывают на то, что удовлетворенность трудом является важным элементом эффективности работника, его вовлеченности в деятельность и оказывает непосредственное влияние на функционирование специалиста и коллектива (Мескон, 2007; Липанова, 2015). Удовлетворенность трудом определяется как один из основополагающих компонентов психологического состояния человека, который во многом реализуется через осознание несоответствия между ожидаемым и достигнутым в своей профессиональной деятельности (Липанова, 2015). Исследования компонентов удовлетворенности трудом в основном опираются на классификацию потребностей А. Маслоу, дополненную Херцбергом, где выделены гигиенические (оплата труда, межличностные отношения) и мотивирующие (успех, признание, ответственность) факторы (Мескон, 2007). При этом мотивация важна еще до начала профессиональной деятельности и в последствии побуждает и направляет личность к освоению будущей специальности (Новикова, 2023). Мотивация профессиональной деятельности влияет на эффективность труда и способствует удовлетворенности трудом наравне с заработной платой (Павлова, 2021).

Несмотря на достаточную представленность исследуемой области в современных научных трудах, считаем, что в них недостаточно представлена проблематика, свя-

занная с более тщательным и разносторонним изучением компонентов удовлетворенности трудом и мотивации профессиональной деятельности женщин в сфере образования. В связи с этим **целью исследования** выступило изучение компонентов удовлетворенности трудом и мотивации профессиональной деятельности женщин в сфере образования.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). В исследовании приняли участие 131 человек в возрасте от 20 до 75 лет, работники сферы образования. Из них 103 женщины в возрасте от 20 до 75 лет (средний возраст составил 44 года); 28 мужчин в возрасте от 22 до 75 лет (средний возраст – 42,72 года). Исследование проводилось в г. Ростов-на-Дону, в электронном формате, очно. Участие в исследовании было добровольным. Все респонденты были уведомлены о целях и способах представления результатов исследования.

В исследовании применялись следующие методы исследования:

- теоретический анализ научной литературы. Поиск литературных источников был выполнен на базе поисковой системы Google Академия, а также с использованием ресурсов научных электронных библиотек eLIBRARY, КиберЛенинка. Отбор источников производился преимущественно за период с 2013 по 2023 год;

- метод анкетирования для выявления и описания возраста, стажа и профессиональных характеристик участников исследования (специализация);

- психодиагностический метод, включающий в себя набор следующих методик: «Опросник удовлетворенности работой» (Спектор, 1985) и методика «Источники мотивации профессиональной деятельности» (Дж. Барбуто, Р. Сколл);

- методы статистической обработки данных: анализ параметров распределения эмпирических данных выполнен по критерию Шапиро-Уилка; сравнительный анализ и анализ достоверности различий был выполнен с помощью t-критерия Стьюдента,

U-критерия Манна-Уитни и непараметрического критерия Крускала-Уолиса.

Статистический анализ осуществлялся с применением программного пакета JASP 0.16.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Проверка на нормальность распределения по критерию

Шапиро-Уилка показала, что по выборке в целом, распределение значений по источникам мотивации соответствует нормальному распределению, а по большинству показателей удовлетворенности трудом отличается от нормального. Поэтому далее при анализе различий будут использованы и параметрические и непараметрические методы.

Таблица 1

Сравнительный анализ выраженности компонентов удовлетворенности трудом у женщин и мужчин

Table 1

Comparative analysis of the expression of components of labour satisfaction in women and men

Компоненты удовлетворенности трудом	Средние значения в группах		Анализ значимости различий	
	Женщины (N=103)	Мужчины (N=28)	U-критерий Манна-Уитни	p-value
Зарплата	3,24	3,411	952,5	0,471
Продвижение	3,53	3,723	931	0,378
Руководство	4,023	4,009	1035,5	0,917
Дополнительные льготы	3,607	3,625	1086,5	0,789
Зависимые вознаграждения	3,643	3,938	896,5	0,255
Условия выполнения	3,053	3,223	926	0,358
Коллеги	4,177	4,339	1005	0,74
Характер работы	4,487	4,625	963	0,519
Информирование	3,95	4,33	816	0,082
Удовлетворенность трудом	3,746	3,914	884,5	0,221

В табл. 1 показан сравнительный анализ компонентов удовлетворенности трудом среди мужчин и женщин. Значимых различий между ними не обнаружено. Наиболее высокие средние значения по выборке в целом, и для женщин, в частности, отмечены по компонентам удовлетворенности руководителем, коллегами и задачами, решаемыми в процессе работы. Т.е., женщины, работающие в сфере образования, в целом, удовлетворены своей профессиональной деятельностью, ее условиями и компенсациями.

При рассмотрении источников мотивации профессиональной деятельности преподавателей удалось установить, что наиболее выражены мотивы соответствия внутренним стандартам, занимаемой должности (внутренняя Я-концепция) и желанию достигать целей, соответствующих внутренним ценностям. Результаты анализа выраженности компонентов мотивации среди женщин и

мужчин в табл. 2 также не показали значимых различий, однако по t-критерию Стьюдента близкие к значимым получены результаты по компоненту «внутренние процессы», что свидетельствует о более высокой значимости желания получать удовольствие от профессиональной деятельности среди женщин в сравнении с мужчинами.

Далее с целью анализа возможного влияния специфики содержания профессиональной деятельности разных категорий женщин-работников сферы образования, исследуемая выборка была разделена на подгруппы научно-педагогических работников (далее НПР) и учебно-вспомогательного персонала (далее УВП). В группу НПР вошли 75 женщин в возрасте от 20 до 72 лет (средний возраст 45,01 года); в группу УВП – 28 женщин от 21 года до 60 лет (средний возраст 40,88 года).

Таблица 2
Сравнительный анализ выраженности компонентов мотивации у женщин и мужчин
Table 2
Comparative analysis of the expression of motivation components in women and men

Компоненты мотива- ции работников сферы образования	Средние значения в группах		Анализ значимости различий	
	Женщины (N=103)	Мужчины (N=28)	t-критерий Стьюдента	p-value
Внутренние процессы	0,898	0,595	1,748	0,083
Инструментальная моти- вация	0,709	0,804	-0,504	0,615
Внешняя Я-концепция	0,198	0,381	-1,031	0,305
Внутренняя Я-концеп- ция	1,464	1,548	-0,537	0,592
Интернализация цели	0,967	0,857	0,581	0,562

При сравнительном анализе выраженности компонентов удовлетворенности трудом у преподавателей и УВП в табл. 3 были обнаружены значимые различия только по показателям «условия выполнения» и «коллеги». Удовлетворенность регламентом рабочих процессов и коммуникацией с коллегами выше в подгруппе УВП, что, возможно,

объясняется возрастом респондентов или более высоким уровнем вовлеченности УВП в бюрократические процедуры.

В табл. 4 показаны результаты сравнительного анализа выраженности компонентов мотивации у научно-педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала, при этом значимых различий не обнаружено.

Таблица 3
Сравнительный анализ выраженности компонентов удовлетворенности трудом у НПП и УВП
Table 3
Comparative analysis of the expression of the components of job satisfaction in academic staff, administrative and maintenance personnel

Компоненты удовлетво- ренности трудом у НПП и УВП	Средние значения в группах		Анализ значимости различий	
	НПП	УВП	U-критерий Манна-Уитни	p-value
Зарплата	3,24	3,5	889,5	0,234
Продвижение	3,53	3,786	883	0,216
Руководство	4,023	3,991	1044,5	0,97
Дополнительные льготы	3,607	3,911	813	0,078
Зависимые вознаграждения	3,643	3,875	914	0,313
Условия выполнения	3,053	3,58	708	0,011*
Коллеги	4,177	4,679	719,5	0,014*
Характер работы	4,487	4,554	1013	0,785
Информирование	3,95	4,134	940	0,415
Удовлетворенность трудом	3,746	4,001	820	0,089

Таблица 4
Сравнительный анализ выраженности компонентов мотивации у НПП и УВП
Table 4
Comparative analysis of the expression of motivation components in academic staff,
administrative and maintenance personnel

Компоненты мотивации	Средние значения в группах		Анализ значимости различий	
	НПП	УВП	t-критерий Стьюдента	p-value
Внутренние процессы	0,89	1	-0,624	0,534
Инструментальная мотивация	0,71	0,67	0,204	0,839
Внешняя Я-концепция	0,19	0,31	-0,611	0,542
Внутренняя Я-концепция	1,46	1,35	0,686	0,494
Интернализация цели	0,96	0,94	0,145	0,885

Далее для анализа возможного влияния возраста респондентов и стажа профессиональной деятельности на удовлетворенность трудом и мотивацию работниц сферы образования был реализован сравнительный анализ при помощи непараметрического критерия Крускала-Уоллисса. Подгруппы сравнения по возрасту были сформированы следующим образом:

- 1) подгруппа 1 – 19 женщин в возрасте от 20 до 30 лет;
- 2) подгруппа 2 – 38 женщин в возрасте от 31 года до 45 лет;
- 3) подгруппа 3 – 35 женщин в возрасте от 46 до 60 лет;
- 4) подгруппа 4 – 11 женщин в возрасте от 60 лет.

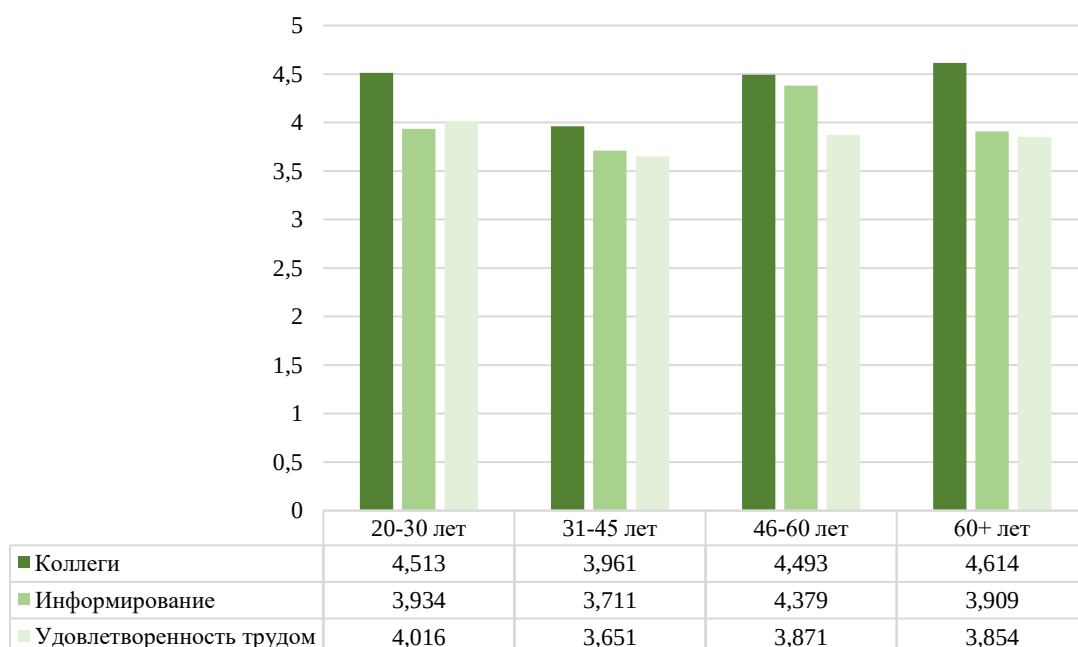


Рис. 1 Сравнительный анализ выраженности компонентов удовлетворенности трудом у женщин разных возрастных групп

Fig.1 Comparative analysis of the expression of the components of job satisfaction in women of different age groups

На рис. 1 показано, что удовлетворенность коллективом достоверно различается в группах женщин по возрасту ($H=11,25$, при $p < 0,05$). Наиболее низкие значения отмечены в среднем возрастном диапазоне 31-45 лет, а наиболее высокие в возрасте 20-30 лет и в возрасте старше 60 лет. Также достоверные различия обнаружены в удовлетворенности коммуникацией внутри коллектива ($H=10,42$, при $p < 0,05$). Наиболее высокие значения отмечены в возрасте 46-60 лет, а наиболее низкие обнаружены в среднем возрастном диапазоне 31-45 лет. Данная тенденция может быть обусловлена тем, что жен-

щины в возрасте 31-45 лет менее удовлетворены информированием внутри организации, чем их коллеги других возрастов.

Показано, что существуют достоверные различия по уровню удовлетворенности трудом среди разных возрастных групп ($p=0,186$). Наиболее высокие значения обнаружены в группе 20-30 лет ($mean=4,016$), а наиболее низкие значения в группе женщин 31-45 лет ($mean=3,651$). Это может быть обусловлено тем, что в более молодом возрасте для женщин условия трудовой деятельности не имеют такого значения, как для женщин в возрасте от 31 до 45 лет.

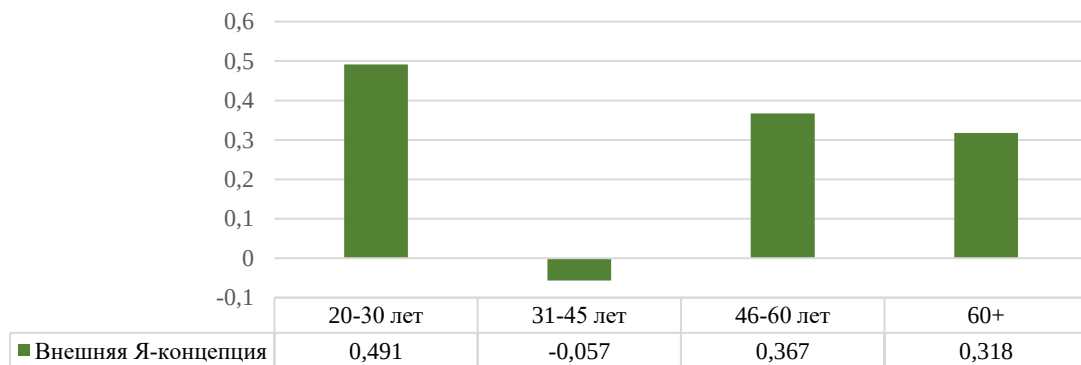


Рис. 2 Сравнительный анализ компонентов мотивации среди женщин разных возрастов
 Fig. 2 Comparative analysis of motivation components among women of different ages

При проведении аналогичного сравнения в отношении источников мотивации женщин (рис. 2), показано, что внешняя Я-концепция достоверно различается среди женщин разных возрастных групп ($H=8,03$, при $p < 0,05$). Самые низкие значения обнаружены в группе 31-45 лет, а самые высокие в группе 20-30 лет. Полученные результаты свидетельствуют о том, что молодые женщины в большей степени нацелены на оценивание уровня своей компетенции со стороны других людей, в то время как их коллеги более взрослого возраста меньше полагаются на внешнее подкрепление результатов своей деятельности.

Достоверных различий по выраженности компонентов мотивации в зависимости от стажа профессиональной деятельности выявить не удалось, что может свидетельствовать об относительной устойчивости

профессиональной мотивации работников сферы образования.

Далее было проведено сравнение выраженности компонентов и уровня удовлетворенности трудом в зависимости от стажа профессиональной деятельности. Учитывая представления о базовом периоде адаптации к профессиональной деятельности, подгруппы сравнения по стажу были сформированы следующим образом:

- 1) подгруппа 1 – 15 женщин, начинающих свою карьеру в сфере образования, стаж профессиональной деятельности до трех лет (средний возраст 35 лет);
- 2) подгруппа 2 – 7 женщин, работающих в сфере образования от трех до пяти лет (средний возраст 28,5 лет);
- 3) подгруппа 3 – 9 женщин со стажем в сфере образования от пяти до десяти лет (средний возраст 31 год);

4) подгруппа 4 – 72 женщин со стажем в сфере образования более 10 лет

(средний возраст 49 лет).

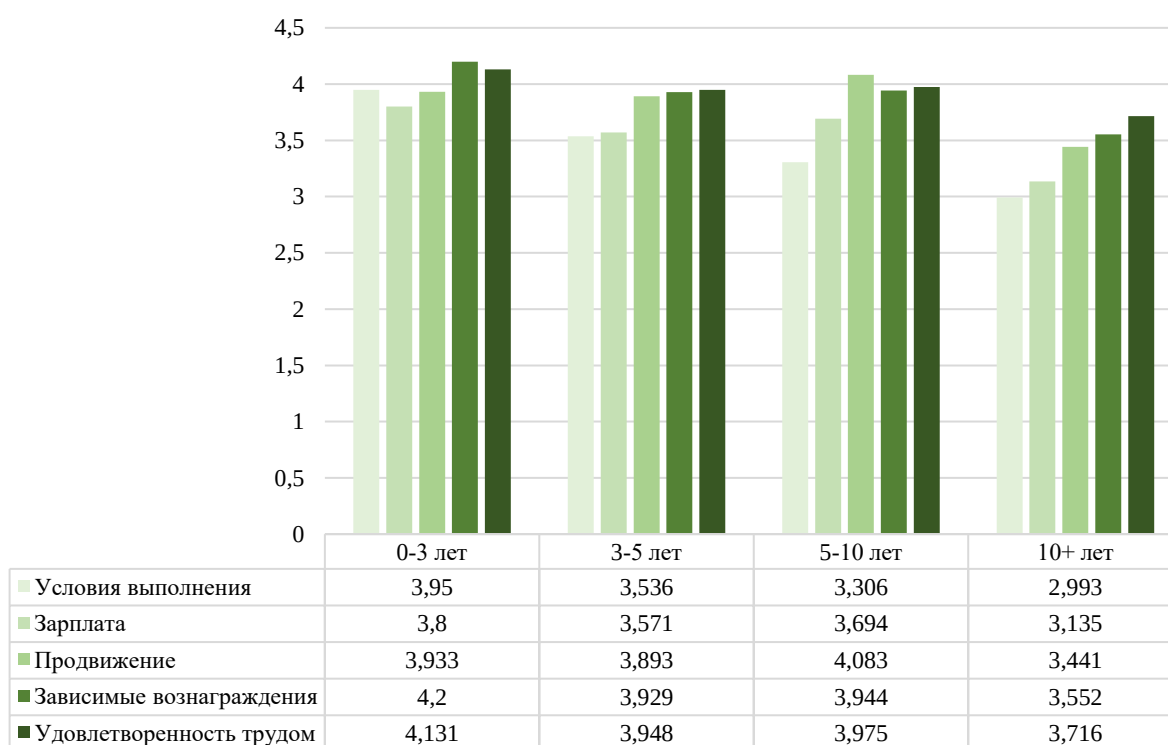


Рис. 3 Сравнительный анализ выраженности компонентов удовлетворенности трудом у женщин с разным стажем работы

Fig. 3 Comparative analysis of the expression of the components of job satisfaction in women with different work experience

Результаты сравнительного анализа выраженности компонентов удовлетворенности трудом ($N=7,96$, при $p < 0,05$) на рис. 3 показали, что у женщин с разным стажем работы достоверно различается удовлетворенность условиями выполнения ($N=13,03$, при $p < 0,05$). Наиболее высокие значения отмечены в группе со стажем работы до трех лет, а наиболее низкие у женщин со стажем работы свыше 10 лет. Это может говорить о том, что более молодые специалисты придают больше значения различным правилам и бюрократическим препятствиям, чем их опытные коллеги. Достоверные различия также обнаружены по удовлетворенности возможностями продвижения ($N=8,07$, при $p < 0,05$). Наиболее высокие значения характерны для женщин со стажем работы 5-10 лет, а наиболее низкие значения отмечены у женщин со стажем работы свыше 10 лет. Это

может быть обусловлено тем, что именно в этот период женщины больше продвигаются по карьерной лестнице, чем в начале и на пике своей карьеры.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion).

В этом исследовании изучалась взаимосвязь удовлетворенности трудом и мотивации профессиональной деятельности женщин-работников сферы образования. В первую очередь, нам удалось установить, что женщины, задействованные в сфере образования, в большей степени удовлетворены своей деятельностью в начале своей карьеры и при большом стаже работы, при этом женщины в возрасте 31-45 лет меньше удовлетворены своей профессиональной деятельностью и ее компенсациями. Этот результат соответствует данным исследований компонентов удовлетворенности трудом через соотнесение их с

компонентами психологического состояния человека. (Липатова, 2015; Мескон, 2007). Далее в результате сравнительного анализа нам удалось выявить, что для женщин в сфере образования основным источником мотивации является соответствие внутренним стандартам, а также стандартам занимаемой должности. Полученные результаты также свидетельствуют о том, что для молодых женщин внешнее подкрепление успеха своей деятельности от коллег будет иметь больше влияния на эффективность работы, чем для их коллег среднего возраста. В целом, полученный результат соответствует предыдущим исследованиям взаимосвязи мотивации и эффективности труда, способствующей удовлетворенности трудом, при этом авторы утверждают, что мотивация важна еще до начала профессиональной деятельности и в последствии побуждает и направляет личность к освоению будущей специальности (Новикова, 2023; Павлова, 2021).

Таким образом, полученные в нашем исследовании данные не противоречат результатам других авторов, а дополняют и позволяют более глубоко понять специфику психологических аспектов удовлетворенности мотивации профессиональной деятельности женщин в сфере образования.

Заключение (Conclusion). Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы: женщины, работающие в сфере образования, в целом удовлетворены своей профессиональной деятельностью, ее условиями и компенсациями. При этом наиболее высокие значения удовлетворенностью трудом будут на начальных этапах развития карьеры и на более поздних (стаж более 10 лет). Удовлетворенность регламентом рабочих процессов и коммуникацией с коллегами выше у УВП, что, возможно, объясняется возрастом респондентов или более высоким уровнем вовлеченности УВП в бюрократические процедуры.

Ведущим источником мотивации для женщин в сфере образования выступает мотив соответствия внутренним стандартам, за-

нимаемой должности. Также полученные результаты свидетельствуют о том, что молодые женщины больше заинтересованы во внешней оценке и поддержания своей деятельности со стороны коллег, в то время как их коллеги более старшего возраста меньше нацелены на оценивание уровня своей компетенции со стороны других людей, в целом удовлетворенность трудом выше у женщин со стажем работы до 10 лет.

К ограничениям данной работы можно отнести скромный объем выборки и ее неравномерность по стажу (большая часть участников исследования имеет стаж профессиональной деятельности в образовании более 10 лет), что могло сказаться на достоверности описанных различий. Перспектива исследования видится нам в расширении выборки и предмета исследования. Интересным видится исследование связи психологических аспектов профессиональной деятельности женщин с уровнем их благополучия в целом, а также более глубокий анализ гендерных и возрастных различий.

Список литературы

- Белехова Г.В., Ивановская А.Л. Удовлетворенность балансом труда и семьи: взгляд работающих женщин (региональный аспект) // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2022. №1. С. 209-222.
- Пушкарева Н.Л. «Работать больше других»: повседневность российских научных работниц и мотивация отрицания успеха // История повседневности. 2022. №2 (22). С. 10-20.
- Силласте Г.Г. Наука как сфера самореализации женщин и социогендерный потенциал ее развития // Женщина в российском обществе. 2021. №4. С. 3-17.
- Соловей А.П. Профессиональный аспект социального самочувствия женщин-исследователей национальной академии наук Беларуси // Социология науки и технологий. 2017. №4. С. 116-127.
- Фирсов М.В., Вдовина М.В. Женщина в системе социальной защиты: статус и удовлетворенность трудом // Женщина в российском обществе. 2021. №3. С. 117-126.
- Петков Ц. Психологические зависимости удовлетворенностью работой и гендерно-ролевой дифференциацией // Глобус. 2021. №8 (65).

С. 10-14. <https://doi.org/10.52013/2658-5197-65-8-3>.

Шевченко И. О. Занятость в научной сфере в гендерном контексте // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2021. №1-2 (25). С. 218-230. <https://doi.org/10.28995/2073-6401-2021-1-218-230>.

Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития. Образование и наука. 2022. 24(5). С. 147-180. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-5-147-180>.

Линчук Т.П., Михалева И.М., Посканная Д.П. Социально-психологические факторы, влияющие на удовлетворенность педагогической деятельностью // Вестник Иркут. гос. техн. ун-та. 2013. № 8(79). С. 282-287.

Новопашина Л.А., Григорьева Е.Г., Кузина Д.В. Форсайт профессиональных затруднений учителей. Образование и наука. 2022. 24(6). С. 60-83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-6-60-83>.

Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента, 3-е изд.: Пер. с англ. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 254 с.

Новикова А. В., Савинова Т. В. Развитие профессиональной мотивации будущих психологов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №78-3.

Павлова М. А. Мотивация персонала как средство повышения эффективности труда в профессиональной деятельности // Транспортные системы: безопасность, новые технологии, экология: Международная научно-практическая конференция, Якутск, 16 апреля 2021 года. Якутск: Якутский институт водного транспорта (филиал) ФГБОУ ВО СГУВТ, 2021. С. 369-373.

Липатова А.Е. Удовлетворенность трудом как социологическая категория. Многообразие подходов к интерпретации удовлетворенности трудом в социологии и менеджменте // Аспирант. 2015. № 9. С. 63-66.

References

Belekhova, G.V., Ivanovskaya, A.L. (2022), "Satisfaction with the work-life balance: Working women's view (regional aspect)", *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 15(1), 209-222. (In Russian).

Pushkareva, N.L. (2022), "To work more than others: the everyday life of Russian scientific workers and the motivation for denying success", *The history of everyday life*, 2 (22), 10-20. (In Russian).

Sillaste, G.G. (2021), "Science as a sphere of women's self-realization and the sociogender potential of its development", *A Woman in Russian Society*, (4), 3-17. (In Russian).

Solovey, A.P. (2017), "The professional aspect of the social well-being of women researchers of the National Academy of Sciences of Belarus", *Sociology of Science and Technology*, 8(4), 116-127. (In Russian).

Firsov, M.V. and Vdovina, M.V. (2021), "A woman in the social protection system: status and job satisfaction", *A Woman in Russian Society*, (3), 117-126. (In Russian).

Petkov, Ts. (2021), "Psychological dependencies of job satisfaction and gender-role differentiation", *Globe*, 8 (65), 10-14. <https://doi.org/10.52013/2658-5197-65-8-3>. (In Russian).

Shevchenko, I.O. (2021), "Employment in the scientific field in a gender context", *Bulletin of the Russian State University. The series "Philosophy. Sociology. Art history"*, 1-2 (25), 218-230. <https://doi.org/10.28995/2073-6401-2021-1-218-230> (In Russian).

Zborovsky, G.E. and Ambarova, P.A. (2022), "Scientific and pedagogical workers as a social community in the changing conditions of academic development", *Education and Science*, 24 (5), 147-180. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-5-147-180>. (In Russian).

Linchuk, T.P., Mikhaleva, I.M. and Poskannaya, D.P. (2013), "Socio-psychological factors affecting satisfaction with pedagogical activity", *Polytech Journal*, 8 (79), 282-287. (In Russian).

Novopashina, L.A., Grigorieva, E.G. and Kuzina, D.V. (2022), "Foresight of professional difficulties of teachers", *Education and Science*, 24 (6), 60-83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-6-60-83>. (In Russian).

Meskon, M.X. and Albert, M., Hedowrie F. (2007), *Osnovy menedzhmenta*, [Fundamentals of Management], "I.D. Williams", Moscow, Russia.

Novikova, A.V. and Savinova, T.V. (2023), "Development of professional motivation of future psychologists", *problem in the time of pedagogical education*, 78-3 (In Russian).

Pavlova, M.A. (2021), "Personnel motivation as a means of increasing labour efficiency in professional activities", *Transport systems: safety, new technologies, ecology: International Scientific and Practical Conference, Yakutsk, 16 April 2021. Yakutsk: Yakutsk Institute of water transport (branch)*, 369-373. (In Russian).

Lipatova, A.E. (2015), "Labour satisfaction as a sociological category. Diversity of approaches to the interpretation of labour satisfaction in sociology and management", *Graduate Student*, 9, 63-66. (In Russian).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Информация об авторах:

Денисова Екатерина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психофизиология и клиническая психология», заведующий лабораторией «Психофизиология

и психогенетика», Донской государственный технический университет.

Сылка Надежда Валерьевна, студент факультета «Психология, педагогика и дефектология», Донской государственный технический университет.

Information about the authors:

Ekaterina G. Denisova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychophysiology and Clinical Psychology, Head of the Laboratory of Psychophysiology and Psychogenetics, Don State Technical University.

Nadezhda V. Sylka, Student, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University.



Оригинальное исследование

УДК: 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-7

Овсяникова Е.А.* ,
Худаева М.Ю., ,
Латышева А.С. 

Особенности взаимодействия молодых супругов с разной степенью сепарации от родительской семьи

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия
ovsyannikova@bsu.edu.ru*

*Статья поступила 28 января 2024; принята 15 марта 2024;
опубликована 30 марта 2024*

Аннотация. *Введение.* Сепарация повзрослевшего ребенка от родителей, подразумевает процесс изменения отношений с родителями в сторону большего равенства, паритета и равных отношений между родителями и детьми. Эффективное завершение сепарации означает достижение молодыми людьми личностной автономии. Нарушенный или не завершенный процесс сепарации оборачивается трудностями при построении собственных супружеских и детско-родительских отношений, наличием тревоги и неуверенности в браке, не возможности выстроить искренние, основанные на взаимном доверии отношения. *Цель исследования:* изучение особенностей взаимодействия молодых супругов с разной степенью сепарации от родительской семьи. *Материалы и методы:* в исследовании приняли участие 100 человек, мужчины (N=50) и женщины (N=50), в возрасте от 25 до 45 лет со стажем супружеской жизни от 1 года до 5 лет. Были использованы методики: опросник «ПЭА» – понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность (автор А.Н. Волкова, модификация В.И. Слепковой); опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана); тест на определение психологической и энергетической сепарации от родителей (Т.А. Бондаренко). Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием не параметрического математического метода Крускала-Уоллиса, с применением программы статистического анализа SSPS. *Результаты:* у супругов во взаимоотношениях преобладает понимание, эмоциональная привлекательность и авторитетность (уважение). Конфликты в супружеских парах чаще всего связаны с ревностью, расхождением в отношении к деньгам, нарушением ролевых ожиданий. В конфликтной ситуации большинство супругов чаще всего используют положительно активный тип реакции, примерно треть супругов – ведут себя пассивно, несколько меньше трети – проявляют негативную активность. Большинство супругов имеют средний уровень сепарации, треть выборки – высокий, также около трети – низкий. Во взаимоотношениях супругов с высоким уровнем сепарации от родительской семьи чаще наблюдаются: понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность. Для супругов с низким уровнем сепарации от родительской семьи характерны про-

блемы и конфликты по поводу отношений с родственниками и друзьями, разногласия в вопросах воспитания детей, стремление к автономии, нарушение ролевых ожиданий, рассогласование в представлениях о нормах поведения. Супруги, имеющие низкий уровень сепарации от родителей, часто сталкиваются с трудностями в построении гармоничных семейных отношений, не способны уважать мнение друг друга. *Заключение.* Подтверждено, что характеристики взаимодействия в супружеской паре различаются у супругов с разной степенью сепарации от родительской семьи.

Ключевые слова: супруги; сепарация; семейные отношения; супружеские отношения; сепарация от родителей; характеристики супружеских отношений

Информация для цитирования: Овсяникова Е.А., Худаева М.Ю., Латышева А.С. Особенности взаимодействия молодых супругов с разной степенью сепарации от родительской семьи // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №1. С. 94-108. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-7.

E.A. Ovsyanikova* ,
M.Yu. Khudaeva, ,
A.S. Latysheva 

Features of the interaction of young spouses with varying degrees of separation from the parent family

Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia
ovsyannikova@bsu.edu.ru*

*Received on January 28, 2024; accepted on March 15, 2024;
published on March 30, 2024*

Abstract. Introduction. The separation of an adult child from parents implies the process of changing the relationship with parents towards greater equality, parity and equal relations between parents and children. The effective completion of separation means that young people achieve personal autonomy. A disrupted or incomplete separation process results in difficulties in building one's own marital and child-parent relationships, the presence of anxiety and insecurity in marriage, and the inability to build sincere, trust-based relationships. *The purpose of the study* is to study the peculiarities of the interaction of young spouses with varying degrees of separation from the parental family. *Materials and methods:* the study involved 100 people, men (N=50) and women (N=50), aged 25 to 45 years with marital experience from 1 to 5 years. The following methods were used: the PEA questionnaire – understanding, emotional attraction, authority (developed by A.N. Volkova, modified by V.I. Slepko); the questionnaire “The nature of interaction between spouses in conflict situations” (Yu.E. Aleshina, L.Ya. Gozman); a test to determine psychological and energy separation from parents (Bondarenko T.A.). The mathematical processing of the obtained data was carried out using the non-parametric mathematical Kruskal-Wallis method, using the SPSS statistical analysis program. *Results:* understanding, emotional attractiveness and authority (respect) prevail in the relationship between the spouses. Conflicts in married couples are most often associated with jealousy, differences in attitude towards money, and violation of role expectations. In a conflict situation, most spouses most often use a positively active type of reaction, about a third

of spouses behave passively, slightly less than a third show negative activity. Most spouses have an average separation level, a third of the sample is high, and about a third is low. In the relationship of spouses with a high level of separation from the parental family, the following are more often observed: understanding, emotional attraction, authority. Spouses with a low level of separation from their parent family are characterized by problems and conflicts over relationships with relatives and friends, disagreements on parenting, a desire for autonomy, violation of role expectations, and a mismatch in ideas about norms of behavior. Spouses who have a low level of separation from their parents often face difficulties in building harmonious family relationships and are unable to respect each other's opinions. *Conclusion.* The hypothesis that the characteristics of interaction in a married couple differ among spouses with varying degrees of separation from the parent family.

Keywords: spouses; separation; family relations; marital relations; separation from parents; characteristics of marital relations

Information for citation: Ovsyanikova, E.A., Khudaeva, M.Yu. and Latysheva, A.S. (2024), "Features of the interaction of young spouses with varying degrees of separation from the parent family", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (1), 94-108, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-7.

Введение (Introduction). Современная реальность такова, что молодые люди часто проявляют несоответствие психологического и паспортного возрастов. Об этом часто говорят педагоги и родители, да и сами подростки и представители юношеского возраста соглашаются с этими замечаниями. Еще одна тенденция связана с нежеланием взрослеть, то есть принимать решения относительно выбора собственного жизненного пути, принятия ответственности за выбор профессии, создание семьи, при решении других важных задач. Психологи ищут причины, которые могут обуславливать данные явления. Многие ученые (А.С. Буреломова (2013), А.А. Галеева (2011), А.Г. Журавлева (2006), М. Золотухина (2014), А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых (1990, 2011), В.С. Собкин (1997), Н.Н. Толстых (2015), J. Arnett (2000), J. Arnett, R. Žukauskienė, K. Sugimura (2014), J. Arnett, M. Kloep, L. B. Hendry, J. Tanner (2011), N. Galambos, M. Loreto Martinez (2007), D. Ludwig (2010); R. Marantz Henig (2010), C. M. Mehta, J. J. Arnett, C. G. Palmer & L. J. Nelson (2020), M. Syed (2017), N. Sylvia, A. Reifman (2022)) исследуют и описывают феномен позднего взросления молодежи, который связан с увеличением времени периода детства, избеганием процесса изучения и

осмысления своего внутреннего мира, своих потребностей и интересов, ценностей и смыслов, отсутствием мотивации к успеху и достижениям, прокрастинацией, переносом ответственности за собственную жизнь на других, что затрудняет процесс саморазвития. Молодых людей, обладающих подобными характеристиками, некоторые психологи, вслед за Питером Мартином, который в 1985 ввел это понятие, называют «взрослыми детьми». Питер Мартин использовал термин – «кидалт» (на основе сочетания английских слов «kid» – ребенок и «adult» – взрослый), который применим для характеристики людей, которым присуща детскость (непосредственность) в поведении, наличие увлечений не свойственных взрослым, уход от реальности в мир иллюзий и фантазий. В контексте данной проблемы американский психолог Дэн Кайли в 1983 году написал книгу «Синдром Питера Пэна: мужчины, которые не выросли», в которой описал архетип, названный «Синдромом Питера Пэна» (в переводе с латинского языка означает «вечный мальчик»), используемый для обозначения инфантилизма молодых людей, старше 20 лет, психологические черты которых не соответствуют нормативным характеристикам данного возраста. К.Г. Юнг и К. Кереньи (1941),

изучая мифологию, описали архетип *Puer Aeternu* (с лат. – «вечный мальчик»), называемый «комплекс Пуэра», которым характеризовали обаятельных, но социально не зрелых мужчин, покоряющих своим мальчишеским очарованием. У мужского архетипа «Пуэр» имеется и женский вариант *Puella aeternus* «Пуэлла аэтернус», или «вечная девушка» (термин Хельтона Годвина Бэйнеса (1949)), но он мало исследован, сам Юнг его не упоминал и его исследованием занимался П. Гарвей. Эти и многие другие исследования позволяют выделить часто встречаемый в период юношества и молодости поведенческий стереотип, характеризующийся игривостью, демонстрацией протестной атрибутики, избеганием и отрицанием ответственности из-за навязанных социумом и культурой нарциссических и потребительских установок. Одной из причин инфантилизации молодого поколения является отсутствие или нарушение процесса психологической сепарации от родительской семьи.

Зрелость, автономность или дифференцированность личности, которая наступает вследствие успешной сепарации, необходима для психологического и социального развития личности, профессионального и личностного самоопределения.

Сепарация повзрослевшего ребенка от родителей, подразумевает процесс изменения отношений с родителями в сторону большего равенства, паритета и равных отношений между родителями и детьми. Это процесс влечет за собой перестройку ролей и функций всех членов семьи. Эффективное завершение сепарации означает достижение личностной автономии молодыми людьми в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах.

Нарушенный или не завершенный процесс сепарации для молодых людей оборачивается трудностями при построении собственных супружеских и детско-родительских отношений, наличием тревоги и неуверенности в браке, не возможности выстроить искренние, основанные на взаимном доверии отношения.

Значение родительской позиции в формировании личности и жизненных установок

и ценностей детей подчеркивали в своих трудах педагоги и общественные деятели Я. Корчак (1919), А.П. Нечаев (1929), Н.И. Пирогов (1952), Д.Ф. Писарев (1894), В.А. Сухомлинский (1979), К.Д. Ушинский (1979) и многие другие.

Проблемы детско-родительских отношений исследовали такие выдающиеся психологи как Л.И. Божович (1968), Л.С. Выготский (1984), И.В. Дубровина (2008), М.И. Лисина (1985), А.Н. Леонтьев (1983), В.С. Мухина (2011), Г.Т. Хоментаскас (2003), Д.Б. Эльконин (1999).

Феномен сепарации от родителей и его влияние на развитие личности детей, а также факторы, которые влияют на процесс сепарации изучали Дж. Боулби (2006), Д. Берлингейм (2017), А. И. Захаров (1986), М. Земска (1986), М. Кляйн (2012), Й. Лангмейер (1984), М.И. Лисина (1985), М. Лифшиц (1988), М. Малер (2011), З. Матейчек (1992), А.М. Прихожан (2000), Н.Н. Толстых (2016), Г. Фигдор (2006), З. Фрейд (2022), А. Фрейд (2024), М. Эйнсворт (2005) и другие.

Разные аспекты супружеских взаимоотношений исследовали Ю.Е. Алешина (2004), Б.С. Волков (2017), В.Н. Дружинин (2006), А.Я. Варга (2001), Л.Я. Гозман (1987), С. Минухин (2006), Г.А. Навайтис (1999), Н.Н. Обозов (2007), В. Сатир (2014), Л.Б. Шнейдер (2000), Э.Г. Эйдемиллер (2008), В.В. Юстицкис (1990).

Существует множество работ, посвященных раскрытию механизмов функционирования семейных отношений, тем не менее, взаимоотношения супругов с разным уровнем сепарации от родителей, не изучены в полной мере.

Так, ряд терминов: «сепарация», «автономия» и «дифференциация Я», имеющих схожее содержание некоторые авторы рассматривают как идентичные, другие находят в них значимые различия. Дж. Хоффман и М. Боуэн отождествляют указанные понятия между собой (Хоффман, 1984; Боуэн, 2008). Важными являются вопросы психологической сепарации, которые рассматриваются в контексте теорий автономии, субъектности и независимости личности (Брушлинский, 2003; Нартова-Бочавер, 2014).

Термин «сепарация» впервые появился в работах М. Малер и Ф. Пайн, где речь шла о разделении ребенка и матери и формировании отношений с окружающим миром (Малер и Пайн, 2011).

М. Малер считала, что «сепарация – это способность объединять разочаровывающие и приятные аспекты взаимодействия с другим человеком, которые и приводят к устойчивому ощущению себя, возможности контролировать свое эмоциональное состояние при общении, а неспособность интегрировать эти аспекты вела к психопатологии» (Малер, 211).

Представители психоаналитической теории рассматривают процесс сепарации как психологическое отделение ребёнка от семьи и, в частности, от матери. «Сепарация включает в себя не только физическое отделение от родителей, но и достижение эмоциональной независимости, что выражается в способности человека искать новые объекты любви», считает П. Блос, который характеризует процесс сепарации не только с точки зрения субъективной психологии, но и через межличностные отношения (Блос, 2010).

На основе анализа исследований отечественных и зарубежных психологов к пониманию феномена сепарации Н.Е. Харламенкова, Е.В. Кумыкова, А.К. Рубченко создали свою модель психологической сепарации. Авторы означили внешний («разрыв отношений и принятие своей самостоятельности») и внутренний («сепарация Я от внутренних объектов и отделение образа я от прошлого и будущего») процессы, описывая механизм сепарации (Харламенкова, Кумыкова, Рубченко, 2015).

Психолог Т. Сытько рассматривает семейную сепарацию как «многосторонний процесс перестройки межличностных отношений между всеми членами семьи в связи с фактом взросления детей, предполагающий последовательное осознание взрослеющим человеком и его родителями «отделенности» друг от друга, эмоциональное переживание и принятие этого факта, формирование чувства независимости, преобразование поведения с учетом уникальной личностной идентичности каждого из членов семьи» (Сытько,

2014). По мнению Т. Сытько «критериями успешности сепарации считаются внешний (возможность автономного существования и успешная адаптация к различным социальным ситуациям), а также внутренний (субъективное переживание комфорта/дискомфорта в отношениях со значимым «другим»)» (Сытько, 2014).

Понимая сепарацию как обретение независимости от родителей, С. Гаваззи и другие авторы выделили три составляющих сепарации: финансовую (необходимость финансовой поддержки), функциональную (необходимость чувства заботы и общения с родителями), психологическую (степень лояльности и обязательств перед родителями).

Таким образом, анализ теоретических источников, выявление пробелов в науке позволили сформулировать цели и гипотезу нашего исследования.

Цель исследования заключается в изучении особенностей взаимодействия молодых супругов с разной степенью сепарации от родительской семьи.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что характеристики взаимодействия в супружеской паре различаются у супругов с разной степенью сепарации от родительской семьи: супруги с высоким уровнем сепарации от родительской семьи чаще проявляют в своих отношениях взаимопонимание, эмоциональное притяжение, авторитетность; у супругов с низким уровнем сепарации от родительской семьи часто возникают конфликты, связанные с отношениями с родственниками и друзьями, воспитанием детей, в связи со стремлением к автономии, нарушением ролевых ожиданий и рассогласованием норм поведения.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Исследование было начато в рамках выполнения выпускной квалификационной работы «Особенности взаимодействия молодых супругов с разной степенью сепарации от родительской семьи (на примере семей военнослужащих)» А.С. Латышевой под научным руководством Е.А. Овсяниковой в 2022 году и было продолжено до 2023 года с

участием М.Ю. Худасовой на расширенной выборке респондентов (Латышева, 2023). Для проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие методики:

1. Опросник ПЭА – понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность (Автор Волкова А.Н., модификация Слепковой В.И.).

2. Опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана).

3. Тест на определение психологической и энергетической сепарации от родителей (Автор теста: Бондаренко Т.А.).

В исследовании приняли участие 100 человек, мужчины (N=50) и женщины (N=50), в возрасте от 25 до 45 лет со стажем супружеской жизни от 1 года до 5 лет.

Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием программы статистического анализа SSPS, а также с помощью электронных таблиц Microsoft Excel.

Для выбора математического метода выборка была проверена на нормальность

распределения. Так как статистика асимметрии по изучаемым показателям («Вопросы, связанные с воспитанием детей» (As=387), «Проявление стремления к автономии» (As=572), «Расхождения в отношении к деньгам» (As=563) превышает ее стандартную ошибку (0,241), то распределение является не нормальным, следовательно, мы использовали не параметрические математические методы (Крускалла-Уоллиса, Мана-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Мы изучили характеристики взаимоотношений в супружеских парах, принявших участие в исследовании. Опросник «ПЭА» – понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность, под авторством Волковой А.Н., в модификации Слепковой В.И. позволил определить степень выраженности взаимного понимания, эмоциональной привлекательности и уважения партнеров в браке. Результаты указанных характеристик взаимоотношений в паре представлены на рис. 1.

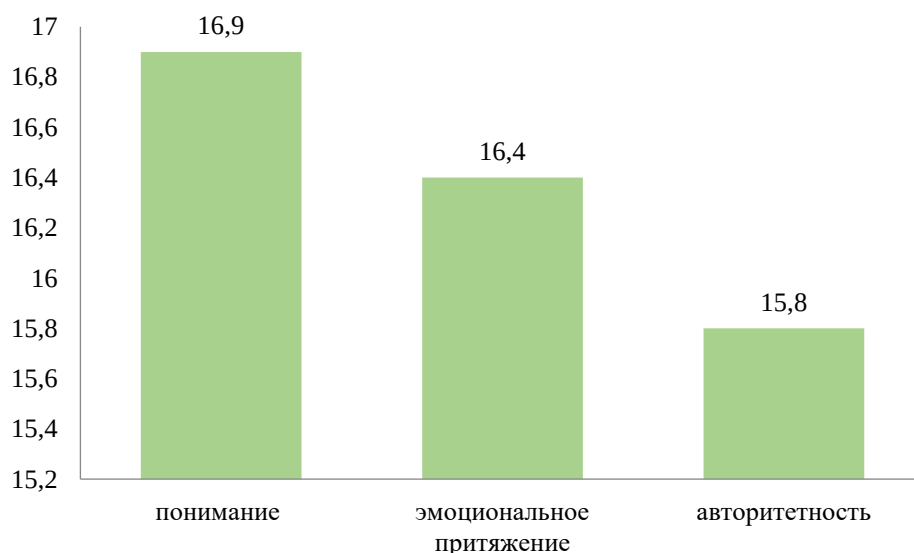


Рис. 1 Выраженность показателей понимания, эмоциональной привлекательности и уважения в супружеских отношениях (ср.б.)

Fig. 1 Expression of understanding, emotional attractiveness and respect in marital relations (average score)

Среди выделенных характеристик наиболее развито понимание ($M_x=16,9$; $M_{max}=30$), благодаря которому супруги имеют склонность к сотрудничеству, компромиссу при решении проблем, гибкость в общении, а доброту, мягкость, отзывчивость. Понимание способствует познанию индивидуальных особенностей своего партнера, адекватной интерпретации его желаний, мыслей и поведения. Тем не менее, иногда не исключены ситуации, связанные с неспособностью понимать своего/свою супруга/супругу, искаженное восприятие настроения партнера. Чуть менее выражено эмоциональное притяжение ($M_x=16,4$; $M_{max}=30$), что свидетельствует об интересе партнеров друг к другу, способности идти на контакт, открытости в общении. Тем не менее, иногда супруги могут чувствовать усталость в партнерстве и нежелание включаться в общение.

Наименее выражена в отношениях супругов нашей выборки авторитетность ($M_x=15,8$; $M_{max}=30$), которая связана с принятием друг друга, чем меньше сформирована авторитетность, тем чаще проявляется пренебрежение чувствами и желаниями партнера.

Мы рассмотрели гендерные различия, в сформированности всех трех показателей (понимание, эмоциональное притяжение и авторитетность или уважение) у мужчин и женщин, но существенных различий не обнаружили.

Далее мы изучили характеристики отношений супругов в ситуациях возникновения противоречий в паре. Для решения этой задачи мы применили опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана. Полученные данные отражены на рис. 2.

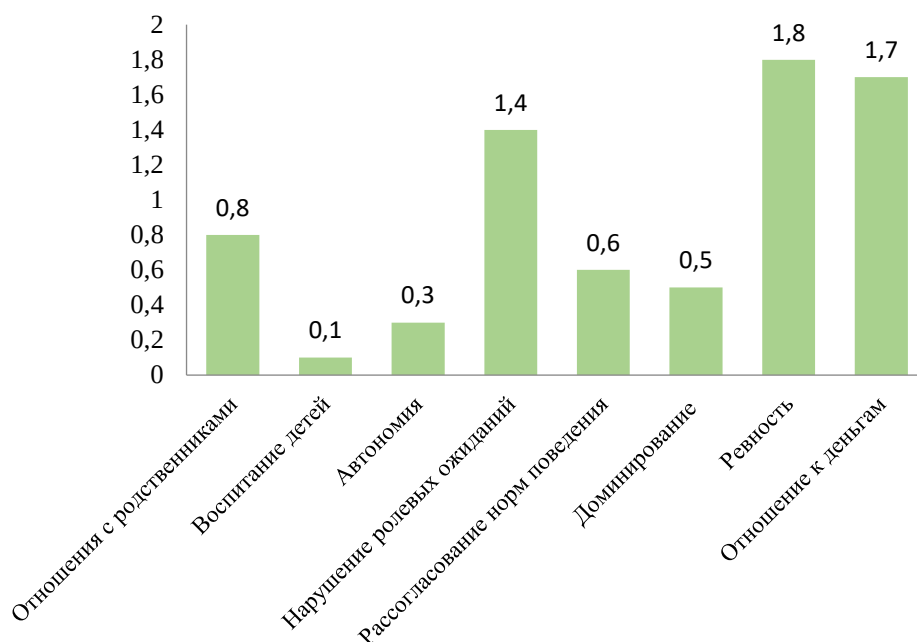


Рис. 2 Выраженность показателей взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях (ср.б.)
 Fig. 2 Expression of indicators of interaction between spouses in conflict situations (average score)

Полученные данные свидетельствуют о том, что конфликты в супружеских парах чаще всего возникают на почве ревности ($M_x=1,8$; $M_{max}=2$), проявление которой обнаруживается в чувстве беспокойства, злости, слабом волевом контроле собственного поведения в конфликтных ситуациях. Также ча-

сто супружеские конфликты связаны с расхождением в отношении к деньгам ($M_x=1,8$; $M_{max}=2$), такие разногласия основываются на разном понимании принципов ведения бюджета и могут приводить к утаиванию доходов и расходов, необоснованному транжирству, сокрытию долгов, либо к чрезмерной эконо-

мии и финансовому насилию, шантажу. Достаточно часто конфликтные ситуации и недопонимание спровоцированы нарушением ролевых ожиданий ($M_x=1,4$; $M_{max}=2$), то есть завышенными ожиданиями по отношению друг к другу или несовпадением этих ожиданий с реальностью. Несколько реже супружеские конфликты обусловлены проблемами отношений с родственниками и друзьями ($M_x=0,8$; $M_{max}=2$). Такого рода конфликты между супругами могут возникать на основе негативного отношения или восприятия одного или обоих супругов родителей или прародителей «второй половины»; непринятия или неодобрения друзей или родственников супруга/ги. Именно этот вид конфликтов чаще всего связан с отсутствием или не завершенным процессом сепарации от родительской семьи. Значительно реже конфликты возникают при рассогласовании норм поведения ($M_x=0,6$; $M_{max}=2$), так как эти вопросы можно урегулировать договоренностями. Наименее значимыми темами для супружеских конфликтов являются проявление доминирования одним из супругов ($M_x=0,5$; $M_{max}=2$), проявление стрем-

ления к автономии ($M_x=0,3$; $M_{max}=2$) и вопросы, связанные с воспитанием детей ($M_x=0,1$; $M_{max}=2$).

Анализ гендерных различий показал, что практически по всем характеристикам взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях, мужчины и женщины имеют идентичные показатели, кроме шкалы «Проявление доминирования одним из супругов» ($M_{x1}=0,4$; $M_{x2}=0,5$; $M_{max}=2$), где несть не существенная разница, которая не является статистически значимой. У мужчин этот показатель менее выражен, чем у женщин, то есть мужчины более спокойно воспринимают возможность лидерства супруги, в то время как женщины не готовы принимать доминирование партнера. Таким образом статистически значимых различий в характеристиках супружеского взаимодействия у мужчин и женщин не обнаружено.

Кроме того, используемый опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, позволил изучить общий уровень конфликтности в паре (рис. 3).

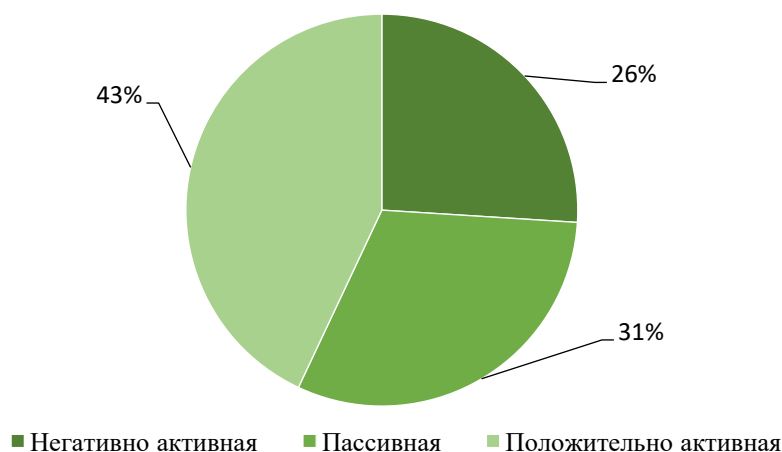


Рис. 3 Распределение супругов по типу реакции в конфликтных ситуациях (%)
 Fig. 3 Distribution of spouses by type of reaction in conflict situations (%)

Примерно половина выборки супругов (43%) в конфликтной ситуации чаще всего используют положительно активный тип реакции. Доминирование у супругов такого

типа реакции в конфликтах способствует созданию благоприятного психологического климата в семье, так как данный тип реакции в конфликте способствует разрешению про-

тиворечий, поиску взаимовыгодного решения, сопровождается самоконтролем и стремлением наладить отношения. Примерно треть супругов (31%), участвовавших в нашем исследовании проявляет пассивную реакцию в конфликтных ситуациях. Данная реакция выражается в склонности к уступкам, избегании открытого обсуждения противоречивых позиций, поиска решений, непоследовательности суждений. Несколько меньше трети выборки супругов (26%) обнаружили негативно активную реакцию в конфликте. Такая реакция ведет к нагнетанию и обострению конфликта, уводит его в не конструктивное русло, характеризуется недоверием друг к другу, нарушением этических

норм общения. Таким образом, большинство супругов (57%) не обладают конструктивными типами поведения в конфликтных ситуациях, что подчеркивает актуальность нашего исследования, направленного на поиск причин дисгармонии в супружеских отношениях и способов их профилактики и устранения.

В рамках решения следующей задачи нашего исследования была изучена степень сепарации супругов от своих родителей. Для этого мы использовали «Тест на определение психологической и энергетической сепарации от родителей» Т.А. Бондаренко. Полученные данные представлены на рис. 4.

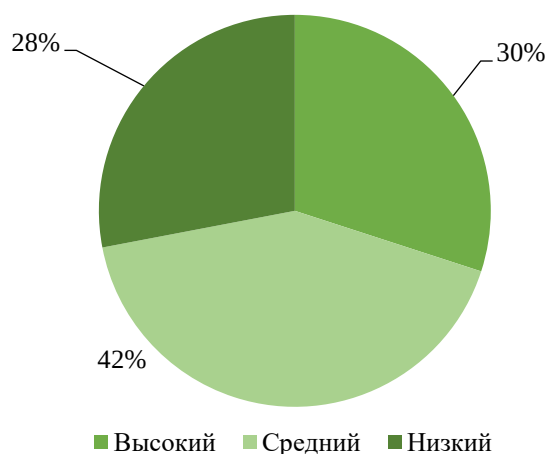


Рис. 4 Распределение супругов по степени сепарации от родительской семьи (%)
Fig. 4 Distribution of spouses according to the degree of separation from the parent family (%)

Большинство супругов (42%), принявших участие в нашем исследовании, имеют средний уровень сепарации. Для них характерна отделенность от родительской семьи, при этом сохранение отношений, основанных на любви и привязанности, они иногда нуждаются в поддержке родителей и могут проявлять некоторую несамостоятельность. Внутри среднего уровня сепарации от родительской семьи есть ступени. Находясь на ступени, приближенной к высокому уровню

сепарации, человек успешно выстраивает одновременно отношения с родителями и свои супружеские отношения. Ступень, граничащая с низким уровнем сепарации, свидетельствуют о том, что человек часто нуждается в психологической поддержке и помощи со стороны родителей. Треть выборки нашего исследования (30%) обладают высоким уровнем сепарации, то есть процесс их дифференциации от родительской семьи успешно завершен. Также около трети супругов (28%),

обнаружили низкий уровень сепарации, что свидетельствует о том, что этот процесс для них не завершен. Они в высокой степени зависимы от мнения родителей, имеют размытые личные границы, не способны самостоятельно принимать решения. Для супругов с низким уровнем сепарации от родителей характерно стремление доказывать свою «независимость» в супружеских отношениях, или наоборот, искать «авторитарную фигуру» в лице партнера, с целью дальнейшей опоры

на его мнение и перекалывания на него ответственности за все, происходящее в семье.

Далее мы изучили особенности взаимодействия супругов в зависимости от уровня сепарации от родительской семьи. С целью выявления статистически значимых различий в показателях взаимодействия супругов, имеющих разный уровень сепарации от родителей, использовался непараметрический математический критерий Крускалла-Уоллиса (таблица).

Таблица

Соотношение показателей взаимодействия супругов и степени их сепарации от родителей (критерий Н- Крускалла-Уоллиса)

Table

The ratio of indicators of interaction between spouses and the degree of their separation from their parents (the H -Kruskall-Wallis criterion)

Показатели взаимодействия супругов	Уровень сепарации			Н _{эмп}
	Низкий	Средний	Высокий	
Понимание	11,9	16,4	22,5	26,790**
Эмоциональное притяжение	11,9	16,7	20,5	23,736**
Авторитетность	12,1	15,1	20,4	27,303**
Проблемы отношений с родственниками и друзьями	2,03	0,14	0,53	4,088*
Вопросы, связанные с воспитанием детей	1,86	0,4	1	12,065**
Проявление стремления к автономии	2,33	0,07	1,42	13,789**
Нарушение ролевых ожиданий	2,93	0,83	1,07	5,990*
Рассогласование норм поведения	2,33	0,04	0,39	8,763*
Проявление доминирования одним из супругов	0,36	0,17	1,67	3,780
Проявление ревности	1,46	1,57	2,8	1,767
Расхождения в отношении к деньгам	1,53	1,14	2,97	5,617

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

В результате математико-статистической обработки данных, обнаружены статистически значимые различия по следующим

показателям: «Понимание» ($H_{эмп}=0,000$), «Эмоциональное притяжение» ($H_{эмп}=0,000$), «Авторитетность» ($H_{эмп}=0,000$), «Вопросы,

связанные с воспитанием детей» ($H_{эмп}=0,002$), «Проявление стремления к автономии» ($H_{эмп}=0,001$) на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ и статистические различия по показателям «Проблемы отношений с родственниками и друзьями» ($H_{эмп}=0,019$), «Нарушение ролевых ожиданий» ($H_{эмп}=0,050$), «Рассогласование норм поведения» ($H_{эмп}=0,013$) на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$. Соответственно, мы можем сделать следующий вывод: во взаимоотношениях супругов с высоким уровнем сепарации от родительской семьи чаще наблюдаются такие характеристики как понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность. То есть, сепарированные от родителей супруги способны воспринимать мнение друг друга, как авторитетное, в важных вопросах советоваться и решать проблемы в рамках нуклеарной семьи (друг с другом). Кроме того, будучи личностно зрелыми, они грамотно строят надежные, не зависящие от родительских семей отношения, которые удовлетворяют обоих партнеров. Для супругов с низким уровнем сепарации от родительской семьи характерны проблемы и конфликты по поводу отношений с родственниками и друзьями, разногласия в вопросах воспитания детей, стремление к автономии, нарушение ролевых ожиданий, рассогласование в представлениях о нормах поведения. Супруги, имеющие низкий уровень сепарации от родителей, часто сталкиваются с трудностями в построении гармоничных семейных отношений, не способны уважать мнение своего супруга/супруги. Родительские функции в таких семьях также становятся предметом конфликтов, на почве разногласий в выборе методов воспитания детей. Отсутствие четких границ личности супругов и их молодой семьи, наличие экономической, психологической и других видов зависимости от родителей негативно сказывается на формировании и развитии новой семьи, на распределении ролей и функций, подрывает доверие между супругами.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают утверждение многих психологов (Ю.Е. Алешиной, М. Боуэна,

А.Я. Варги, В.Н. Држинина, С. Минухина, В. Сатир, З. Фрейда и др.) о том, что успешная сепарация от родительской семьи способствует построению гармоничных отношений взрослых людей со своими родителями и в своей собственной семье, в рамках супружеских и детско-родительских отношений. Кроме того, результаты, полученные на основе нашего исследования, расширили научные представления о характеристиках взаимоотношений в собственной семье у молодых людей с разной степенью сепарации от родительской семьи.

Заключение (Conclusions). Теоретический анализ разных подходов к пониманию процесса психологической сепарации, можно условно разделить на два обобщенных направления: традиционный и современный. Традиционный взгляд на феномен сепарации рассматривает её как отказ от детской привязанности к родителям. Современное понимание процесса сепарации не подразумевает разрыв отношений с родителями и полную изоляцию от них, скорее это признак желания продемонстрировать процесс отделения от родителей без реальной дифференциации. В то же время, действительная успешная сепарация характеризуется сохранением близких отношений с родителями, при наличии способности принимать решения и действовать самостоятельно, без родительского одобрения и поддержки. Затруднение процесса сепарации негативно сказывается на процессе социализации и формирования личности повзрослевшего ребенка. Психологическая незавершенность данного процесса (даже при наличии материальной и территориальной независимости) приводит к продолжению детских сценариев поведения во взрослой жизни.

Несмотря на наличие различных исследований по данной проблематике, недостаточно изучена связь степени сепарации личности от родителей и характеристик собственных супружеских взаимоотношений.

Поэтому целью нашего исследования стало изучение особенностей взаимодействия молодых супругов с разной степенью сепарации от родительской семьи.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы.

У супругов в структуре таких характеристик их взаимоотношений как понимание, эмоциональная привлекательность и уважение партнеров в браке наиболее развито понимание, благодаря которому супруги имеют склонность к сотрудничеству, компромиссу при решении проблем, гибкость в общении, а доброту, мягкость, отзывчивость. Чуть менее выражено эмоциональное притяжение, что свидетельствует об интересе партнеров друг к другу, способности идти на контакт, открытости в общении. Наименее выражена в отношениях супругов авторитетность, которая связана с принятием друг друга, чем меньше сформирована авторитетность, тем чаще проявляется пренебрежение чувствами и желаниями партнера.

Конфликты в супружеских парах чаще всего возникают на почве ревности, проявление которой обнаруживается в чувстве беспокойства, злости, слабом волевом контроле собственного поведения в конфликтных ситуациях. Также часто супружеские конфликты связаны с расхождением в отношении к деньгам, такие разногласия основываются на разном понимании принципов ведения бюджета и могут приводить к утаиванию доходов и расходов, необоснованному транжирству, сокрытию долгов, либо к чрезмерной экономии и финансовому насилию, шантажу. Достаточно часто конфликтные ситуации и недопонимание спровоцированы нарушением ролевых ожиданий, то есть завышенными ожиданиями по отношению друг к другу или несовпадением этих ожиданий с реальностью. Несколько реже супружеские конфликты обусловлены проблемами отношений с родственниками и друзьями. Такого рода конфликты между супругами могут возникать на основе негативного отношения или восприятия одного или обоих супругов родителей или прародителей «второй половины»; непринятия или неодобрения друзей или родственников супруга/супруги. Именно этот вид конфликтов чаще всего связан с отсут-

ствием или не завершенным процессом сепарации от родительской семьи. Значительно реже конфликты возникают при рассогласовании представлений о нормах поведения, так как эти вопросы можно урегулировать договоренностями. Наименее значимыми темами для супружеских конфликтов являются проявление доминирования одним из супругов, проявление стремления к автономии и вопросы, связанные с воспитанием детей.

Гендерных различий в характеристиках супружеских взаимоотношений не обнаружено.

Большая часть супругов в конфликтной ситуации чаще всего используют положительно активный тип реакции. Доминирование у супругов такого типа реакции в конфликтах способствует созданию благоприятного психологического климата в семье, так как данный тип реакции в конфликте способствует разрешению противоречий, поиску взаимовыгодного решения, сопровождается самоконтролем и стремлением наладить отношения. Примерно треть супругов проявляет пассивную реакцию в конфликтных ситуациях. Данная реакция выражается в склонности к уступкам, избегании открытого обсуждения противоречивых позиций, поиска решений, непоследовательности суждений. Несколько меньше трети выборки супругов проявляют негативно активную реакцию в конфликте. Такая реакция ведет к нагнетанию и обострению конфликта, уводит его в не конструктивное русло, характеризуется недоверием друг к другу, нарушением этических норм общения.

Большинство супругов, принявших участие в нашем исследовании, имеют средний уровень сепарации. Для них характерна отделенность от родительской семьи, при этом сохранение отношений, основанных на любви и привязанности. Треть выборки нашего исследования обладают высоким уровнем сепарации, то есть процесс их дифференциации от родительской семьи успешно завершен. Также около трети супругов, обнаружили низкий уровень сепарации, что свидетельствует о том, что этот процесс

для них не завершен. Они в высокой степени зависимы от мнения родителей, имеют закрытые личные границы, не способны самостоятельно принимать решения. Для супругов с низким уровнем сепарации от родителей характерно стремление доказывать свою «независимость» в супружеских отношениях, или наоборот, искать «авторитарную фигуру» в лице партнера, с целью дальнейшей опоры на его мнение и перекладывания на него ответственности за все, происходящее в семье.

Во взаимоотношениях супругов с высоким уровнем сепарации от родительской семьи чаще наблюдаются такие характеристики как понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность. Т.е. сепарированные от родителей супруги способны воспринимать мнение друг друга, как авторитетное, в важных вопросах советоваться и решать проблемы в рамках нуклеарной семьи (друг с другом). Кроме того, будучи личностно зрелыми, они грамотно строят надежные, независимые от родительских семей отношения, которые удовлетворяют обоих партнеров.

Для супругов с низким уровнем сепарации от родительской семьи характерны проблемы и конфликты по поводу отношений с родственниками и друзьями, разногласия в вопросах воспитания детей, стремление к автономии, нарушение ролевых ожиданий, несогласование в представлениях о нормах поведения. Супруги, имеющие низкий уровень сепарации от родителей, часто сталкиваются с трудностями в построении гармоничных семейных отношений, не способны уважать мнение своего супруга/супруги. Родительские функции в таких семьях также становятся предметом конфликтов, на почве разногласий в выборе методов воспитания детей. Отсутствие четких границ личности супругов и их молодой семьи, наличие экономической, психологической и других видов зависимости от родителей негативно сказывается на формировании и развитии новой семьи, на распределении ролей и функций, подрывает доверие между супругами.

Наше исследование, позволила подтвердить и несколько расширить имеющиеся

представления о влиянии процесса сепарации от родителей на характеристики взаимоотношений в собственной семье.

Данное исследование в перспективе может быть продолжено с целью расширения представлений о том, на какие характеристики личности и отношений личности с собой, другими и с окружающей реальностью влияет и каким образом процесс сепарации от родителей.

Список литературы

Блос П. Психопсихический подростковый возраст. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2010. 272 с.

Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алтейя, 2003. 268с.

Латышева А.С. Особенности взаимодействия молодых супругов с разной степенью сепарации от родительской семьи (на примере семей военнослужащих): выпускная квалификационная работа. Белгород: НИУ «БелГУ». 2023. 100 с.

Малер, М., Пайн Ф., Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуализация. М.: Когито-Центр, 2011. 413 с.

Нартова-Бочавер С.К. Психологическая суверенность и особенности межличностного общения // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 3. С. 42-50.

Нартова-Бочавер С.К. Психология суверенности: десять лет спустя. М.: Смысл. 2017. 200 с.

Нартова-Бочавер С.К., Бочавер К.А., Бочавер С.Ю. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. М.: Генезис, 2011. 320 с.

Сытько Т.И. Неконгруентность родительского отношения в период семейной сепарации // Актуальные вопросы современной психологии: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.): Два комсомольца. 2011. С. 108-111.

Сытько Т.И. Структура и типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Москва, 2014. 26 с.

Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А. Я. Варги; [пер. с англ. под общ. ред. В. И. Белопольского, пер.: А. Боквики и др.]. 2-е изд., стер. Москва: Когито-Центр. 2008. 494 с.

Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2015. 367с.

Шнейдер Л.Б. Семейная проблематика в эмпирических исследованиях. М.: Московский психолого-социальный ин-т. 2008. 416 с.

Brown-Baatjies O., Fouché P., Greeff A. The development and relevance of the resiliency model of family stress, adjustment and adaptation // *Acta Acad.* 2008. № 40(1). P. 78-126.

Lavee Y., McCubbin H.I., Olson D.H. The effect of stressful life events and transitions on family functioning and wellbeing // *J Marriage Fam.* 1987. № 49(4). P. 857-873.

Heathers G. Acquiring Dependence and Independence: a Theoretical Orientation // *Journal of Genetic Psychology.* 1955. Vol. 87. P. 277-291.

Hoffman J. The Hoffman Process. A Path to Personal Freedom and Love. Hoffman institute foundation. San Rafael. California. USA. 1984. 30 p.

Hoffman L., Marquis J., Poston D., Summers J.A., Turnbull A. Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the Beach Center Family Quality of Life Scale // *J Marriage Fam.* 2006. № 68. P. 1069-1083.

García-Moya I., Moreno C., Jiménez-Iglesias A. Understanding the joint effects of family and other developmental contexts on the sense of coherence (SOC): A person-focused analysis using the Classification Tree // *Journal of Adolescence.* 2013. Vol. 36. № 5. P. 913-923.

References

Blos, P. (2010), *Psikhoanaliz podrozkovogo vozrasta* [Psychoanalysis of adolescence], Institute of General Humanitarian Research, Moscow, Russia.

Brushlinskiy, A.V. (2003), *Psikhologiya subiekta* [Psychology of the subject], Alethea, St. Petersburg, Russia.

Latysheva, A.S. (2023), *Osobennosti vzaimodeystviya molodykh suprugov s raznoy stepenyu separatsii ot roditelskoy semi (na primere semey voyennosluzhashchikh)* [Peculiarities of interaction between young spouses with varying degrees of separation from the parental family (using the example of military families)], National Research University "BelSU", Belgorod, Russia.

Maler, M., Payn, F. and Bergman, A. (2011), *Psikhologicheskoe rozhdenie chelovecheskogo mladentsa: Simbioz i individuatsiya* [The psychological birth of a human infant: Symbiosis and individuation], Kogito Center, Moscow, Russia.

Nartova-Bochaver, S.K. (2014), "Psychological sovereignty and peculiarities of interpersonal communication", *Social psychology and society*, 3, 42-50 (In Russian).

Nartova-Bochaver, S.K. (2017), *Psikhologiya suverennosti: desyat let spustya* [The Psychology of Sovereignty: Ten years later], Smysl, Moscow, Russia.

Nartova-Bochaver, S.K., Bochaver, K.A. and Bochaver, S.Yu. (2011), *Zhiznennoe prostranstvo semi: obiedinenie i razdelenie* [Family living space: unification and separation], Genezis, Moscow, Russia.

Sytyko, T.I. (2011), "Incongruity of the parental relationship during the period of family separation", *Topical issues of modern psychology: proceedings of the I International Scientific Conference, Two Komsomol members, March 2011*, Chelyabinsk, 108-111. (In Russian).

Sytyko, T.I. (2014), The structure and types of parent-child relations in the process of family separation, Abstract of Ph.D. dissertation, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "State University of Management", Moscow, Russia.

Baker, K. and Varga, A.YA. (2008), *Teoriya semejnykh sistem Myurreya Bouena: osnovnye ponyatiya, metody i klinicheskaya praktika* [Murray Bowen's Theory of Family Systems: basic concepts, methods and clinical practice] in Belopolskiy, V.I. (ed.), Kogito Center, Moscow, Russia.

Harlamenkova, N.E., Kumykova, E.V. and Rubchenko, A.K. (2015), *Psikhologicheskaya separatsiya: podhody, problemy, mekhanizm* [Psychological separation: approaches, problems, mechanisms], Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

Schneider, L.B. (2008), *Semeynaya problematika v empiricheskikh issledovaniyakh* [Family problems in empirical research], Moscow Psychological and Social Institute, Moscow, Russia.

Brown-Baatjies, O., Fouché, P. and Greeff, A. (2008), "The development and relevance of the resiliency model of family stress, adjustment and adaptation", *Acta Academica*, 40(1), 78-126 (In USA).

Lavee, Y., McCubbin, H.I. and Olson, D.H. (1987), "The effect of stressful life events and transitions on family functioning and wellbeing", *Journal of Marriage and Family*, 49(4), 857-873 (In USA).

Heathers, G. (1955), "Acquiring Dependence and Independence: a Theoretical Orientation", *Journal of Genetic Psychology*, 87, 277-291 (In USA).

Hoffman, J. (1984), *The Hoffman Process. A Path to Personal Freedom and Love*, Hoffman institute foundation, San Rafael, California, USA.

Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D., Summers, J.A. and Turnbull, A. (2006), "Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the Beach Center Family Quality of Life Scale", *Journal of Marriage and Family*, 68, 1069-1083.

García-Moya, I., Moreno, C. and Jiménez-Iglesias, A. (2013), "Understanding the joint effects of family and other developmental contexts on the sense of coherence (SOC): A person-focused analysis using the Classification Tree", *Journal of Adolescence*, 36 (5), 913-923 (In USA).

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Данные авторов:

Овсяникова Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Худаева Майя Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Латышева Анастасия Сергеевна, свободный исследователь.

About the authors:

Elena A. Ovsyanikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.

Maya Yu. Khudaeva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.

Anastasia S. Latysheva, freelance researcher.



Оригинальное исследование

УДК 159.923

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-8

Лучинкина А.И., 
Коршак А.А.* 

Смысловая регуляция поведения интернет-активных
пользователей

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова,
переулок Учебный, д. 8, г. Симферополь, 295015,
Республика Крым, Российская Федерация
anyaturmasova@ya.ru*

*Статья поступила 29 января 2024; принята 15 марта 2024;
опубликована 30 марта 2024*

Аннотация. *Введение.* На современном этапе развития цифрового пространства, особенности виртуальной сети обеспечивают определенный уровень анонимности пользователей, что расширяет возможности для формирования и развития личностных смыслов по отношению к деятельности в виртуальном пространстве. Несмотря на существование достаточного количества исследований особенностей смысловой сферы и смысловой регуляции поведения личности в реальном пространстве, на сегодняшний день практически нет исследований, изучающих особенности смысловой регуляции поведения пользователей Сети. *Целью работы* выступает исследование особенностей смысловой регуляции поведения интернет-активных пользователей, включающее в себя рассмотрение ценностных и смысловых образований, формирующихся в результате взаимодействия личности с интернет-пространством. *Материалы и методы.* Исследование проводилось на базе Академии предпрофессионального образования Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова. В нем приняли участие подростки в возрасте 14-15 лет (438 человек). В качестве эмпирических методов исследования использовались: анкетирование, психодиагностический набор методик для изучения особенностей смысловой регуляции поведения интернет-активных пользователей. *В результате* выделены типы поведения интернет-активных пользователей в соответствии со спецификой их смысловой сферы и направленности в интернет-пространстве. Выделенные типы были разделены на группы в зависимости от нормативности поведения в интернет-пространстве. Эмпирически выявлены различия в сформированности нравственных ориентаций у интернет-активных пользователей. *Вывод.* Интернет-пространство накладывает отпечаток на формирование смысловой сферы личности и определяет особенности регуляции поведения с учетом индивидуальных смысловых особенностей личности.

Ключевые слова: смысловая регуляция поведения; интернет-пользователь; смысловая сфера; интернет-активность

Информация для цитирования: Лучинкина А.И., Коршак А.А. Смысловая регуляция поведения интернет-активных пользователей // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №1. С. 109-118. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-8.

A.I. Luchinkina, 
A.A. Korshak* 

Semantic regulation of the behavior of Internet active users

Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University,
8 Uchebny Ln., Simferopol, 295015,
Republic of Crimea, Russian Federation
anyaturmasova@ya.ru*

*Received on January 29, 2024; accepted on March 15, 2024;
published on March 30, 2024*

Abstract. Introduction. At the present stage of development of the digital space, the features of the virtual network provide a certain level of user anonymity, which expands the opportunities for the formation and development of personal meanings in relation to activities in the virtual space. Despite the existence of a sufficient number of studies on the features of the semantic sphere and the semantic regulation of personal behavior in real space, today there is no sufficient replacement of the word, or even a repetition of studies studying the features of the semantic regulation of the behavior of Internet users. *The purpose* of the work is to study the features of semantic regulation of the behavior of Internet active users, which includes consideration of value and semantic formations formed as a result of the interaction of an individual with the Internet space. *Materials and methods.* The study was conducted on the basis of the Academy of Pre-Professional Education of Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University. The study involved 14-15-year-old teenagers (438 people). The following empirical research methods were used: questionnaires, a psychodiagnostic set of techniques to study the features of semantic regulation of the behavior of active Internet users. *As a result*, the types of behavior of Internet active users were identified in accordance with the specifics of their semantic sphere and orientation in the Internet space. The identified types were divided into groups depending on the normative behavior in the Internet space. Differences in the formation of moral orientations among active Internet users were empirically identified. *Conclusion.* The Internet space leaves an imprint on the formation of the semantic sphere of the individual and determines the features of behavior regulation, taking into account the individual semantic characteristics of the individual.

Keywords: semantic regulation of behavior; internet user; semantic sphere; Internet activity

Information for citation: Luchinkina, A.I. and Korshak, A.A. (2024), "Semantic regulation of the behavior of Internet active users", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (1), 109-118, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-8.

Введение (Introduction). Цифровая эпоха диктует свои законы и меняет привыч-

ное течение жизни не только за счет расширения значимого пространства личности, но

и новых личностных механизмов, определяющих взаимодействие личности с цифровой средой. Наиболее интересными и приспособленными для «жизни» оказались социальные сети и мессенджеры, которые изначально были предназначены для общения людей. Именно в этом пространстве была создана первая среда обитания интернет-пользователей, взаимодействующих друг с другом посредством информационно-коммуникативных технологий и своих виртуальных образов.

Взаимодействие акторов в виртуальной среде обитания может привести к социальной стратификации и возникновению ситуаций фрустрации, если смысловые поля коммуникантов будут конфликтными (Жихарева, Лучинкина, Лучинкина, 2022).

В связи со сказанным на первый план выходит смысловая регуляция поведения личности в цифровой среде и ее особенности в зависимости от специфики взаимодействия личности с этой средой.

Следует отметить, что анонимность, бестелесность, доступность, свобода выражение себя в интернет-среде обуславливают стихийное рождение и распад виртуальных сообществ.

Интернет-активность как интегральная характеристика личности определяется особенностями взаимодействия индивида с интернет-средой, а именно: временем, проведенным в Сети, различными направлениями деятельности в Сети, насыщенностью виртуальной жизни (Лучинкина, 2019). Однако, такое определение интернет-активности является несколько устаревшим и требует введения дополнительных параметров – количества активных подписчиков, количество лайков к опубликованным постам, то есть тех маркеров, которые определяют активность виртуального образа пользователя. Более того, интернет-активность приобретает первостепенную роль в качестве основного личностного механизма освоения нового пространства. Распределение пользователей Интернета по уровню интернет-активности, в первую очередь, определяет степень их вовлеченности в интернет-пространство. Мы

согласны уже с ранее предложенным распределением: пассивные, ситуативные, активные и чрезмерно активные пользователи (Лучинкина, 2022). Однако, за последние 10 лет изменились существенные характеристики каждого уровня. Анализ контента страниц интернет-пользователей позволил расширить представление об уровнях интернет-активности личности.

Так, к интернет-пользователям с низким уровнем интернет-активности (пассивные) относятся пользователи, которые: проводят в Сети менее 2-х часов в сутки; выходят в Сеть по необходимости или просто посмотреть, что делают другие; имеют от 2-х до 20-ти подписчиков и/или друзей, проявляющих низкую активность на стене пользователя; малочисленные посты либо не имеют вовсе, либо имеют небольшое количество лайков.

К ситуативным относятся пользователи, которые: проводят в Сети от 2-х до 4-х часов в сутки; выходят в Интернет не каждый день; имеют от 20-х до 50-ти подписчиков и/или друзей, проявляющих низкую активность на стене пользователя; малочисленные посты имеют небольшое количество лайков. Стена страницы в ВК, как правило, пуста.

К активным интернет-пользователям относятся те пользователи, которые: проводят в Сети от 4-х до 6-х часов в сутки; выходят в Интернет каждый день; имеют более 100 активных подписчиков и/или друзей; посты имеют большое количество лайков.

К чрезмерно активным интернет-пользователям относятся те пользователи, которые: проводят в Сети более 6-ти часов в сутки; выходят в Интернет каждый день; имеют более 100 активных подписчиков и/или друзей; посты имеют большое количество лайков.

Уровень интернет-активности является цифровым аналогом темперамента личности и позволяет определить некоторые общие характеристики интернет-пользователи с одинаковым уровнем этой величины – подвижность, импульсивность, вовлеченность (Лучинкина, Андреев, Коршак, 2024).

Однако, среди пользователей с высоким уровнем агрессивности не всегда оказываются

респонденты только с высоким уровнем интернет-активности. Также и ситуативная интернет-активность не всегда является показателем ригидности личности. Мы предполагаем, что причиной таких различий является смысловая регуляция поведения личности.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Современные исследователи отмечают возрастающий уровень доверия информации, размещенной в сети интернет, что способствует вовлеченности молодого поколения в Сеть (Бланк, Даттон, 2012). Личность использует интернет-пространство не только с целью поиска информации, но и также как способ избегания негативных эмоций, проживающих в реальном пространстве, что может способствовать развитию негативных смыслов по отношению к Интернету и формировать деструктивное поведение в Сети (Берналь-Руис, 2021). Проведенное исследование, целью которого было изучение представлений личности ребенка об Интернете, демонстрирует важность изучения влияния виртуальной сети на смысловую сферу подростка (Энеско, Себастьян-Энеско, 2022).

В трудах А.Н. Леонтьева (Леонтьев 1979), Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 1988), А.Г. Асмолова (Асмолов, 1980), И.В. Абакумовой активно рассматривается и изучается проблема ценностно-смысловой сферы личности в реальном пространстве. Большой пласт исследований посвящен изучению стратегий смыслообразования (Абакумова, Годунов, 2019), смысловой регуляции поведения в командной деятельности (Проненко, 2019; Бакуняева, 2014). При этом смысловая регуляция поведения личности в интернет-пространстве не была предметом исследования ученых, но проведенные исследования создают основу и предпосылки для изучения данной темы.

Наиболее близкими для нашего исследования являются работы А.Е. Войскунского, Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказова, А.И. Лучинкиной, Н.А. Ивановой, И.С. Лучинкиной, Р.И. Зекерьяева. Эти исследователи акцентируют внимание на инаковости мотивов деятельности личности в интернет-

пространстве. Более того, в работах этих ученых впервые формулируется понятие интернет-активность.

А.Е. Войскунский отмечает важность исследований в области киберпсихологии, так как Интернет присутствует во всех разделах психологической науки, а особенности поведения личности в виртуальном пространстве должны изучаться с позиции мультидисциплинарного подхода (Войскунский, 2013).

Г.У. Солдатова и Е.И. Рассказова выделяют группы подростков в зависимости от развития их цифровой компетентности. Авторы отмечают, что подростки с низким уровнем развития цифровой компетентности в большей степени подвержены возникающим онлайн-угрозам. От уровня цифровой компетентности, по мнению авторов, зависит какие именно виды онлайн деятельности выбирают пользователи (Солдатова, Рассказова, 2016).

И.С. Лучинкина отмечает, что через деятельность в интернет-пространстве личность способна удовлетворить свои коммуникативные и познавательные потребности, а также проявляет социально-психологические особенности. По нашему мнению, в интернет-пространстве личность формирует уникальные смыслы, которые определяют смысловую регуляцию поведения в Сети.

Так, в работах А.И. Лучинкиной впервые выделены мотивы, присущие личности только в интернет-пространстве – мотив личного пространства, мотив репликации, мотив воплощения в роль, мотив обозначенного присутствия, мотив взносах (Лучинкина, 2014).

В работах Р.И. Зекерьяева выделено несколько групп ценностей, присущих пользователям с разным уровнем интернет-активности: ценности-убеждения (убеждения относительно безопасности интернет-пространства, убеждения о свободе творчества в Сети, убеждения об ответственности в интернет-среде, убеждения о нормах и правилах поведения в виртуальном пространстве,

убеждения об Интернете как информационном пространстве) и ценности-действия (ценность иной жизни, ценность легкого успеха, ценность географической толерантности, ценность информационной доступности, ценность развлечений) (Зекерьяев, 2021). Однако влияние новых смыслов на поведение личности в интернет-пространстве не рассматривалось.

Таким образом, несмотря на большое количество исследований, направленных на изучение особенностей смысловой сферы, в том числе у интернет-пользователей, проблема смысловой регуляции поведения интернет-активной личности изучалась лишь частично. В тоже время игнорирование нравственной надстройки ценностно-смысловой сферы личности в регуляции ее поведения в интернет-пространстве может привести к переносу асоциального поведения из виртуального в реальное пространство.

Проведенный теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования позволил представить смысловую регуляцию поведения интернет-пользователя через развертывание смысловых и ценностных ориентаций при вовлечении личности в виртуальное пространство с учетом уровня ее интернет-активности и личностных особенностей.

Цель исследования – определить психологические особенности смысловой регуляции поведения интернет-активных пользователей.

Методология и методы (Methodology and methods). В качестве эмпирических методов исследования использовались: анкетирование для выявления уровня интернет-активности, «Тест смысловых ориентаций» (Д.А. Леонтьев) – для исследования мотивационного компонента смысловой сферы личности; анкетирование, авторский исследовательский опросник «Нравственные ориентации личности в интернет-пространстве» – для исследования нравственного компонента смысловой сферы (опросник позволяет изучить особенности формирования нравственных ценностей в интернет-пространстве и направлен на исследование моральных, конвенциональных и персональных нравственных ценностей), методика «Пятифакторный

опросник личности» (Хийджиро Тсуйи, в адаптации А.Б. Хромова) – для исследования личностного компонента смысловой сферы личности, метод фокус-групп – для выявления новых смыслов вовлечения в интернет-пространство. Для статистической обработки данных использовался метод кластерного анализа для всего массива полученных данных.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 438 подростков 14-15 лет, обучающиеся на базе Академии профессионального образования Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion).

Проведенная процедура кластеризации позволила выделить 6 групп респондентов с характерными особенностями поведения в интернет-пространстве. К нормативным отнесены первые три группы. Основным критерием нормативности пользователя выступал уровень направленности личности в интернет-пространстве.

Гости (первая группа) – ситуативные пользователи. Эта группа пользователей входит в Интернет по необходимости – поиск учебного материала, необходимость срочного общения. Эмоционально устойчивы. Чаще всего проверяют найденную информацию, используя проверенные источники. Не склонны перекладывать ответственность за свои поступки на других, поэтому тщательно отслеживают произведенный контент. Интернет для них – это пространство для целенаправленной детальности, но предпочтительным остается все же реальное пространство.

Контролеры (вторая группа) – активные и ситуативные пользователи. Эта группа пользователей входит в Интернет для осуществления различных направлений деятельности, включающих общение, поиск информации, при этом они свободно ощущают себя в виртуальном пространстве. Эмоционально устойчивы, но склонны перекладывать ответственность за свои поступки на других, как следствие доверяют информации без проверки ее достоверности.

С учетом того, что данная группа контролирует свою жизнь, они распространяют контроль и на виртуальное пространство, контролируя деятельность других участников. Склонны комментировать посты знакомых и незнакомых людей, высказывая свое мнение.

Замкнутые (третья группа), куда вошли активные и чрезмерно активные пользователи. Эти респонденты обладают высоким самоконтролем и способны предвидеть последствия принятых ими решений. Они проводят много времени в Сети, но предпочитают оставаться незамеченными. Чаще всего закрывают свои профили в социальных сетях, обеспечивая доступ к ним только проверенным людям. Эмоционально устойчивы, несут ответственность за свои поступки, совершенные в сети. Интернет для них – это пространство для самореализации и построения собственной траектории жизни с оценкой собственных ценностей.

К дезадаптивным группам были отнесены следующие три группы пользователей, склонных к проявлению асоциального или/и антисоциального поведения в Сети (буллинг, хаккинг и др.).

Неосознанные дезадаптанты (четвертая группа) – активные и чрезмерно активные пользователи. Эти пользователи много времени проводят в Интернете, реализуя различные направления деятельности, но при этом они не несут ответственность за свои поступки, совершаемые в Сети и не следят за тем какой контент потребляют и производят. Эмоционально неустойчивы. Данная группа дей-

ствует в согласии с тем сообществом, к которому она принадлежит, легко перенимает виртуальные модели поведения, не формируя свою собственную. Интернет для них – это пространство с возможностью реализации неконтролируемой деятельности, ответственность за которую можно перенести на других.

Осторожные нарушители (пятая группа) – активные и чрезмерно активные пользователи. Уровень развития локуса контроля – жизнь – средний, но данная группа проявляет отрицательную направленность поведения, так как Интернет для них – это пространство для самовыражения, в том числе деструктивной направленности, а ответственность за данное поведение можно перенести на виртуальный образ.

Интернет-хулиганы (шестая группа) – активные пользователи. Эта группа старается как можно больше времени провести в Сети, реализуя деятельность в различных направлениях – общение, развлечения, поиск информации, создание контента. Эмоционально устойчивы. Не склонны проверять найденную информацию, используют недостоверные источники. Склонны перекладывать ответственность за свои поступки на других, как следствие, не контролируют произведенный личный контент в Сети. Интернет для них – это свободное пространство, без контроля и правил.

Исследование, проведенное с помощью фокус-групп, позволило выделить новые ценности и смыслы, возникающие в процессе взаимодействия личности с интернет-средой (таблица).

Таблица

Новые смыслы и нравственные нормы характерные для интернет-среды

Table

New meanings and moral standards characteristic of the Internet environment

Группа	Новообразования	
	Личностные смыслы по отношению к интернет-среде	Персональные нравственные нормы
Гости	Общение без границ Информационный серфинг	Недоверие анонимным пользователям. Виртуальная деятельность контролируется кем-то из вне.
Контролеры	Виртуальный вуайеризм	Доверие online-ресурсам. Свободное высказывание своего мнения в Сети.

Группа	Новообразования	
	Личностные смыслы по отношению к интернет-среде	Персональные нравственные нормы
Замкнутые	Возможность сохранения дистанции и собственной анонимности.	Недоверие всем пользователям Сети, кроме близких друзей. Проверка поступающей информации.
Неосознанные дезадаптанты	Серфинг по сообществам Магический оборот	Подражание виртуальным образам.
Осторожные нарушители	Осторожные риски	Перенос ответственности за деятельность на виртуальный образ.
Интернет-хулиганы	Бои без правил	Интернет – это свободное пространство без контроля и правил.

В первой группе (гости) можно выделить личностные смыслы, возникающие в результате деятельности в Сети: «общение без границ» проявляется в одновременном общении с несколькими людьми, использованием различных online-платформ, быстрое переключение между ними; «информационный серфинг», характеризуется тем, что пользователи проявляют интернет-активность, направленную на поиск неизвестной ранее информации и посещение различных информационных ресурсов.

На уровне персональных нравственных ценностей выделяются такие новые ценности, как «недоверие анонимным пользователям» (пользователи этой группы не склонны доверять пользователям с анонимными страничками, не добавляют их в круг знакомств и стараются не вступать с ними во взаимодействие) и «виртуальная деятельность контролируется кем-то извне» (интернет-пользователи считают, что виртуальная деятельность может контролироваться кем-то извне, поэтому необходимо сохранять осторожность при взаимодействии с кем либо в интернет-среде). Формирование этих норм обуславливается, низким уровнем включенности в виртуальное пространство и недостаточной осведомлённостью личности об особенностях данной среды.

Для второй группы (контролеры), характерно формирование нового смысла «виртуальный вуайеризм», который формируется в результате виртуальной деятельности, направленной на анонимное (скрытое) наблюдение за другими пользователями

Сети. На уровне нравственных ценностей, новообразованиями являются ценности: «доверие online-ресурсам» (проявляется в убежденности в том, что в виртуальном пространстве большинство пользователей транслируют достоверную информацию), «свободное высказывание своего мнения в Сети» (пользователи не боятся высказывать свою точку зрения в комментариях и открыто выражать позицию по обсуждаемым вопросам). Формирование, именно таких, нравственных норм в данной группе обуславливается особенностями взаимодействия личности и виртуальной среды (высокая адаптивность в виртуальном пространстве, восприятие Сети, как свободного пространства для деятельности).

В третьей группе (замкнутые) выделены новые личностные смыслы, выражающие закрытость и отстранённость личности по отношению к виртуальной-среде, а именно «возможность сохранения дистанции и собственной анонимности». Выделены новые нравственные ценности: «недоверие всем пользователям Сети, кроме близких друзей» (данные пользователи стараются не вступать во взаимодействие с подписчиками не входящие в число близких друзей, они считают их враждебно настроенными) «проверка поступающей информации» – склонны проверять поступающую информацию в нескольких источниках, сопоставлять ее с уже имеющимся опытом, полученным ранее. Формирование данных нравственных ценностей и смыслов определено тем, что пользователи этой группы проводят много времени в Сети, но при этом стараются оставаться в

тени и быть незамеченными для сохранения своей конфиденциальности.

Для группы неосознанных дезадаптантов характерно формирование новых смыслов, связанных со свободой деятельности в виртуальном мире и возможностью перевоплощения в виртуальные образы: «серфинг по сообществам» (одновременное нахождение и взаимодействие в нескольких online-сообществах), «магический оборот» (перевоплощение в виртуальный образ, приписывание себе несуществующих черт). Представители данной группы не могут выработать собственную модель поведения в Сети, в следствии чего, у них формируется модель поведения, выражающаяся в формировании нравственных ценностей подражания виртуальным образам.

Для группы осторожных нарушителей новыми смыслами являются смыслы, связанные с возможностью совершать асоциальную деятельность с сохранением анонимности – «Осторожные риски». Эта группа проявляет асоциальную направленность поведения в Сети, при этом пытаясь сохранить иллюзию правомерности, в следствии чего, у них формируются новые нравственные ценности проявляющиеся в переносе ответственности за деятельность на виртуальный образ.

В группе интернет-хулиганов процесс взаимодействия с виртуальной средой воспринимается как свободный и бесконтрольный, поэтому для них характерно формирование смыслов и ценностей, выражающихся в возможности совершать асоциальную деятельность с сохранением анонимности и безнаказанности («бои без правил»), в блоке ценностных образований – «Интернет- это свободное пространство без контроля и правил», убежденность в том, что интернет-среда является свободной и открытой и они могут реализовать деятельность, невозможную в реальном пространстве.

Проведенное исследование позволяет расширить представление о роли ценностно-смысловой сферы в регуляции поведения личности, рассмотренной в работах

А.Н. Леонтьева (Леонтьев 1979), Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 1988), А.Г. Асмолова (Асмолов, 1980), И.В. Абакумовой, М.В. Годунова (Абакумова, Годунов, 2019), так как в данной работе представлен новый взгляд на структуру ценностно-смысловой сферы, выделяются новые ценности (нравственные ценности) и смыслы (смысловые образования). Так же проведенное исследование позволяет расширить представление о роли интернет-пространства в формировании ценностно-смысловой сферы личности, рассмотренной в работах И.С. Лучинкиной (Лучинкина, 2018) и Р.И. Зекерьяева (Зекерьяев, 2017). Анализ результатов исследования подтверждает ранее выдвинутый тезис о том, что интернет-пространство оказывает влияние на формирование новых ценностей и смыслов внутри ценностно-смысловой сферы.

Заключение (Conclusions). Полученные результаты проведенного исследования позволили выделить шесть типов поведения интернет-пользователей в соответствии со спецификой их смысловой сферы и направленности в интернет-пространстве: нормативные типы – гости, контролеры, замкнутые; дезадаптивные типы – неосознанные дезадаптанты, осторожные нарушители, интернет-хулиганы. Основным критерием нормативности является направленность поведения личности в Сети. Для выделенных групп характерны индивидуальные особенности поведения в Сети связанные, как с их личностными особенностями (эмоциональная устойчивость (неустойчивость)), так и с особенностями их смысловой сферы (ценностно-смысловые ориентации).

Исходя из полученных результатов было проведено дополнительное исследование с помощью метода фокус-групп, которое позволило выделить новые смыслы и нравственные нормы характерные для интернет-среды, а именно:

– личностные смыслы по отношению к интернет-среде: общение без границ, информационный серфинг, виртуальный вуайеризм, возможность сохранения дистанции и

собственной анонимности, серфинг по сообществам, магический оборот, осторожные риски, бои без правил;

– персональные нравственные нормы: недоверие анонимным пользователям, виртуальная деятельность контролируется кем-то извне, доверие online-ресурсам, свободное высказывание своего мнения в Сети, недоверие всем пользователям Сети, кроме близких друзей, проверка поступающей информации, подражание виртуальным образам, перенос ответственности за деятельность на виртуальный образ, Интернет – это свободное пространство без контроля и правил.

Таким образом, результаты описанного исследования подтверждают тезис о том, что поведение личности в Сети регулируется посредством смысловой сферы (включающей смысловые и ценностные образования).

Список литературы

- Абакумова И.В., Годунов М.В. Смыслообразующие стратегии: обзор отечественных исследований // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2019. №1. С. 57-65.
- Асмолов А.Г. Диспозиционная структура регуляции социального поведения личности от гипотезы к концепции // Вопросы психологии. 1980. №3. С. 178-181.
- Бакуняева Д.С. Влияние смысложизненных ориентаций на профессиональную успешность представителей разных видов спорта высших достижений // Вестник ГУУ. 2014. №17. С. 265-269.
- Войскунский А.Е. Киберпсихология как раздел психологической науки и практики // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №4. С. 88-90.
- Зекерьяев Р.И., Психологические особенности ценностно-смысловой сферы личности интернет-пользователей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург. 2021. 27 с.
- Кибербуллинг как форма девиантного поведения личности в интернет-пространстве / Жихарева Л.В., Лучинкина И.С., Гребенюк А.А., Лучинкина А.И. // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 115-126. DOI 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-9.
- Леонтьев А.Н. Категория деятельности в современной психологии // Вопросы психологии. 1979. №3. 1979. С. 11-16.
- Леонтьев Д.А. Личностный смысл и трансформации психического образа // Вестник Московского университета. 1988. №2. 1988. С. 3-14.
- Лучинкина А.И. Специфика интернета как института социализации // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. №1. С. 59-69.
- Лучинкина И.С. Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. №3. С. 56-70.
- Лучинкина А.И. Специфика мотивации интернет-пользователей // Перспективы науки и образования. 2014. №6 (12). С. 105-109.
- Лучинкина А.И., Андреев А.С., Коршак А.А. Интегральная индивидуальность в контексте постнеклассической парадигмы: психодинамический аспект // Человеческий капитал. 2024. № 1(181). С. 174-180. DOI 10.25629/НС.2024.01.18.
- Особенности сетевой агрессии интернет-активной молодёжи / Лучинкина А.И., Жихарева Л.В., Лучинкина И.С., Гребенюк А.А., Юдеева Т.В., Зекерьяев Р.И., Давидюк Н.М. // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2022. №3. С. 21-35.
- Проненко Е.А. Психологические особенности смыслообразования и формирования межличностных смыслов в ситуации командного взаимодействия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону. 2019. 22 с.
- Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический журнал. 2016. №2 (22). С. 50-60.
- Bernal- Ruiz C, Rosa-Alcazar A., Rosa-Alcazar A-I. Uso problemático de internet e impacto negativo de WhatsApp en universitarios españoles: las emociones negativas como factor de riesgo // Behavioral Psychology/Psicología Conductual. 2021. Vol. 29 (2). P. 297-311) DOI 10.51668/bp.8321205s.
- Blank G., Dutton W.H. Age and Trust in the Internet: The Centrality of Experience and Attitudes Toward Technology in Britain. // Social Science Computer Review. 2012. Vol. 30(2). P. 135-151. DOI 10.1177/0894439310396186.
- Enesco I., Sebastian-Enesco C., Guerrero S., Varea E. and Barrios P. A digital generation in scrutiny. Children's ideas about the internet and the online information (Explorando una generación digital. Las ideas de los niños sobre internet y la información online) // Journal for the Study of Education and Development. 2022. Vol. 45(4). P. 842-869. DOI 10.1080/02103702.2022.2096294.

References

- Abakumova, I.V. and Godunov, M.V. (2019), "Meaning-forming strategies: a review of domestic research", *Innovatsionnaya nauka: Psikhologiya, Pedagogika, Defektologiya*, 1, 57-65. (In Russian).
- Asmolov, A.G. (1980), "Dispositional structure of regulation of personal social behavior from hypothesis to concept", *Voprosy psikhologii*, 3, 178-181. (In Russian).
- Bakunyaeva, D.S. (2014), "The influence of life-meaning orientations on the professional success of representatives of different types of elite sports", *Vestnik GUU*, 17, 265-269. (In Russian).
- Voiskunsky, A.E. (2013), "Cyberpsychology as a section of psychological science and practice", *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta*, 4, 88-90. (In Russian).
- Zekeryaev R.I. (2021), Psychological features of the value-semantic sphere of the personality of Internet users, Abstract of Ph.D. dissertation, Herzen University, Saint Petersburg, Russia.
- Zhikhareva, L.V., Luchinkina, I.S., Grebenyuk, A.A. and Luchinkina, A.I. (2022), "Cyberbullying as a form of deviant behavior of an individual in the Internet space", *Nauchnyy rezultat. Pedagogika i Psikhologiya obrazovaniya*, 8(4), 115-126. DOI 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-9. (In Russian).
- Leontiev, A.N. (1979), "Category of activity in modern psychology", *Voprosy psikhologii*, 3, 11-16. (In Russian).
- Leontiev, D.A. (1988), "Personal meaning and mental image transformations", *Vestnik Moskovskogo universiteta*, 2, 3-14. (In Russian).
- Luchinkina, A.I., Zhikhareva, L.V., Luchinkina, I.S., Grebenyuk, A.A., Yudeeva, T.V., Zekeryaev, R.I. and Davidyuk, N.M. (2022), "Features of online aggression of Internet-active youth", *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 3, 21-35. (In Russian).
- Luchinkina, A.I. (2019), "Specifics of the Internet as an institution of socialization", *Nauchnyy rezultat. Pedagogika i Psikhologiya obrazovaniya*, 1, 59-69.
- Luchinkina, I.S. (2018), "Cognitive mechanisms of communicative behavior in the Internet space" *Nauchnyy rezultat. Pedagogika i Psikhologiya obrazovaniya*, 3, 56-70. (In Russian).
- Luchinkina, A.I., Andreev, A.S. and Korshak, A.A. (2024), "Integral individuality in the context of the post-non-classical paradigm: psychodynamic aspect" *Chelovechesky kapital*, 1(181), 174-180. DOI 10.25629/HC.2024.01.18. (In Russian).
- Luchinkina, A.I. (2014), "Specifics of motivation of Internet users" *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 6(12), 105-109. (In Russian).
- Pronenko, E.A. (2019), "Psychological features of meaning formation and the formation of interpersonal meanings in a situation of team interaction", Abstract of Ph.D. dissertation Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
- Soldatova, G.U. and Rasskazova, E.I. (2016). "Models of digital competence and online activities of Russian teenagers" *Natsionalny psikhologicheskiy zhurnal* №2 (22), 50-60. (In Russian).
- Bernal-Ruiz, C., Rosa-Alcazar, A. and Rosa-Alcazar, A.-I. (2021), "Uso problemático de internet e impacto negativo de WhatsApp en universitarios españoles: las emociones negativas como factor de riesgo", *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 29(2), 297-311. DOI 10.51668/bp.8321205s. (In Spain).
- Blank, G. and Dutton, W.H. (2012), "Age and Trust in the Internet: The Centrality of Experience and Attitudes Toward Technology in Britain", *Social Science Computer Review*, 30(2), 135-151. DOI 10.1177/0894439310396186. (In Spanish).
- Enesco, I., Sebastián-Enesco, C., Guerrero, S., Varea, E., and Barrios, P. (2022), "A digital generation in scrutiny. Children's ideas about the internet and the online information (Explorando una generación digital. Las ideas de los niños sobre internet y la información online)", *Journal for the Study of Education and Development*, 45(4), 842-869. DOI 10.1080/02103702.2022.2096294. (In Spanish).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors has no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Лучинкина Анжелика Ильинична, доктор психологических наук, доцент, первый проректор, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

Коршак Анна Александровна, преподаватель кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

About the authors:

Angelica I. Luchinkina Doctor of Psychology Sciences, Associate Professor, First Vice-Rector, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

Anna A. Korshak, University Lecturer at the Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.



Оригинальное исследование

УДК 159.9.072

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-9

Селиванов А.Е.

Критерии психологической безопасности сотрудников МЧС России: субъективное благополучие, потребность в безопасности

Гуманитарный университет
ул. Железнодорожников, д. 3, г. Екатеринбург, 620041, Россия
zolotoylev01@yandex.ru

*Статья поступила 19 октября 2023; принята 15 марта 2024;
опубликована 30 марта 2024*

Аннотация. *Введение.* Обеспечение безопасности граждан – жизни, здоровья, имущества – обуславливает актуальность изучения психологической безопасности сотрудников реагирующих подразделений МЧС России. *Целью исследования* является изучение субъективного благополучия и потребности в безопасности в качестве критериев, определяющих состояние психологической безопасности сотрудников пожарно-спасательных частей (далее – ПСЧ) Екатеринбургского пожарно-спасательного гарнизона МЧС России. Предположительно, на психологическую безопасность сотрудников ПСЧ оказывает влияние эмоциональная составляющая субъективного благополучия. *Материалы и методы.* Выборка сформирована из сотрудников реагирующих подразделений МЧС России, проходящих службу в городе Екатеринбурге Свердловской области (N=83), мужчины, в возрасте от 21 до 45 лет (M=29,34 лет, SD=5,14). *В исследовании использовались:* опросник «Оценка удовлетворенности личности в потребности безопасности» (О. Ю. Зотова) для определения удовлетворённости потребности в психологической безопасности; шкала субъективного благополучия (А. Перуэ-Баду, Г. Мендельсон, Ж. Чиче, адаптация М.В. Соколова) для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия, оценки индивидом собственного эмоционального состояния; анкета для описания социально-демографических характеристик респондентов. *Результаты.* В группе «Безопасность/Комфорт» определена удовлетворённость деятельностью, позитивные изменения настроения, позитивное отношение к себе окружающим, при этом наблюдается снижение потребности в предсказуемости событий, снижение потребности быть любимым и желанным. В группе «Опасность/Комфорт» – потребность в защищённости от войны и общественных беспорядков растёт на фоне низкой самооценки здоровья, в тоже время наблюдается удовлетворённость деятельностью и взаимоотношениями с окружающими. Обнаруженные различия касаются восприятия безопасности. *Выводы.* Сотрудники, у которых определён низкий уровень состояния психологической безопасности входят в «группу риска». Проблема обеспечения эффективной деятельности в чрезвычайных условиях предполагает физическое и психическое здоровье специалистов. Изучение психологической безопасности позволит определить её влияние на сотрудников ПСЧ при осуществлении экстремальной деятельности. Практическое значение ис-

следования заключается в возможности использования, полученных данных в качестве дополнительных сведений при осуществлении психологического сопровождения сотрудников ПСЧ МЧС России.

Ключевые слова: МЧС России; психологическая безопасность; субъективное благополучие

Информация для цитирования: Селиванов А.Е. Критерии психологической безопасности сотрудников МЧС России: субъективное благополучие, потребность в безопасности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №1. С. 119-133. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-9.

A.E. Selivanov 

Criteria of psychological safety of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia: subjective well-being, need for safety

The Liberal Arts University
3 Zheleznodorozhnikov Str., Yekaterinburg, 620041, Russia
lau@guniver.ru

*Received on October 19, 2023; accepted on March 15, 2024;
published on March 30, 2024*

Abstract. *Introduction.* Ensuring the safety of citizens – life, health, property – determines the relevance of studying the psychological safety of employees of responding units of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *The aim of the study is to study* the subjective well-being and the need for safety as criteria determining the state of psychological safety of employees of fire and rescue units of the Yekaterinburg Fire and Rescue Garrison of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Presumably, the emotional component of subjective well-being influences the psychological safety of ministry employees. *Materials and methods.* The sample was formed from employees of the responding units of the Ministry of Emergency Situations of Russia serving in the city of Yekaterinburg, Sverdlovsk region (N=83), men, aged 21 to 45 years (M=29.34 years, SD=5.14). *The study used:* the questionnaire “Assessment of personal satisfaction in the need for security” (O.Yu. Zotova), to determine the satisfaction of the need for psychological security; the Scale of subjective well-being (A. Perue-Badu, G. Mendelson, J. Chiche, adaptation by M.V. Sokolov) to measure the emotional component of subjective well-being, an individual’s assessment of his own emotional state; a questionnaire to describe the socio-demographic characteristics of respondents. *Results.* In the “Safety/Comfort” group, satisfaction with activities, positive mood changes, positive attitude towards others were determined, while there was a decrease in the need for predictability of events, a decrease in the need to be loved and desired. In the “Danger/Comfort” group, the need for protection from war and public unrest is growing against the background of low self-assessment of health, at the same time, satisfaction with activities and relationships with others was observed. The differences found relate to the perception of safety. *Conclusions.* Employees who have a low level of psychological safety are included in the “risk group”. The problem of ensuring effective activity in emergency conditions involves the physical and mental health of specialists. The study of psychological safety will allow us to determine its impact on the Ministry’s employees when carrying out extreme activ-

ities. The practical significance of the study lies in the possibility of using the data obtained as additional information in the implementation of psychological support for employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

Keywords: EMERCOM of Russia; psychological safety; subjective well-being

Information for citation: Selivanov, A.E. (2024), "Criteria for the psychological safety of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia: subjective well-being, the need for security", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (1), 119-133, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-9.

Введение (Introduction). Среднестатистический представитель человечества стремится жить в безопасном и предсказуемом мире, где действуют правила, исключены опасности, беспорядок и хаос (Маслоу, 1999). Отсутствие безопасности формирует у человека депривацию способности к установлению социальных контактов, доверию, уверенности в себе и эффективности в профессиональной деятельности (Трофимова, Кузьмина, 2022). Обеспечение состояния безопасности граждан, является важнейшей функцией государства, без выполнения которой успешное развитие невозможно. Психологи современности, например, Р.В. Агузумцян, Е.Б. Мурадян, обращают наше внимание на то, что безопасность выступает необходимым условием успешного развития каждой системы. Мы можем эффективно развиваться лишь в безопасной среде (Агузумцян, 2009). Понятие «безопасность» отражает основное содержание психического состояния, противостояния угрозе, устойчивость психических процессов в отношении существующих деструктивных факторов, влияющих на личность, способность в условиях динамичных изменений адаптироваться под них и сохранять константность процессов, состояний и свойств (Быркинов, 2023).

Согласимся с высказыванием А.В. Литвиновой о том, что «социально-политические противоречия, террористические угрозы, техногенные, природные бедствия и пандемии повышают актуальность исследования психологической безопасности личности» (Литвинова, 2021). Проблему обеспечения безопасности, необходимо рассматривать с различных сторон на разных уровнях: организационных, со-

циально-психологических, необходимы политические меры воздействия, направленные на предупреждение и предотвращение угрожающих явлений, влияние травмирующих факторов, диагностика имеющихся рисков, разработка и реализация методов реагирования (Марчукова, 2016).

Всё более актуальными становятся профессии, обеспечивающие безопасность граждан: военные, полицейские, медицинские работники, пожарные, спасатели, психологи. При этом, данный класс профессий отличается повышенной степенью риска, усиленному воздействию стресс-факторов (Сухов, 2022). Многие представители данных профессий осуществляют свою деятельность в сложных, опасных условиях, постоянно сталкиваясь с ситуациями экстремального характера, которые являются крайне травмирующими. Специалисты обязаны реагировать на чрезвычайные ситуации, которые не всегда находятся под их контролем. Это подвергает стрессу, может привести к инцидентам, угрожающим здоровью, жизни, целостности и психической безопасности личности, ее защищенности (Korpela, Nordquist, 2023). И подобное негативное влияние на специалистов является серьезной проблемой, т.к. обеспечение безопасности требует всесторонней подготовленности и способности противостоять воздействию отрицательных факторов, что не всегда реализуемо.

Сотрудники пожарно-спасательных частей – пожарные, относятся к подобным специалистам, их профессиональная деятельность осуществляется в опасных для жизни и здоровья условиях. Они в полной мере, на себе ощущают отрицательное воздействие

различных аспектов связанных с выполнением задач, нацеленных на обеспечение безопасности граждан и государства.

Рассматривая их деятельность стоит отметить, что большую часть своей деятельности пожарные осуществляют в тяжёлых экстремальных условиях, что оказывает влияние на психику участников. И здесь важным фактором успешной деятельности пожарного, как профессионала является постоянное развитие и совершенствование профессионально важных качеств, навыков и умений (Гермацкая, 2020). Успешность действий в экстремальных ситуациях, зависит от психологической подготовки, которая включает: вооружённость сведениями о различных экстремальных факторах; обучение способам действий в критических ситуациях (Сахабутдинова, 2018). Однако экстремальные ситуации бывают различного характера и сложности, специалисты по-разному переносят их влияние, как локально, так и в «перспективе». Неверное решение, неправильное действие, может повлечь серьёзные последствия для сотрудников реагирующих подразделений, повлиять на осуществление необходимых действий для спасения пострадавших, сохранения жизни, здоровья, имущества граждан, обеспечения безопасности государства. Специалисты подвержены различным психическим расстройствам, которые часто являются причинами «сбоев» в осуществлении профессиональной экстремальной деятельности, сильному снижению трудоспособности, или полной потери способности к осуществлению деятельности, а также появлению различных конфликтных ситуаций, отказ от соблюдения дисциплины и других негативных ситуаций (Приходько, 2013). Результатом кризисных явлений в профессии могут быть срывы, глубокие поведенческие и личностные изменения (Вишняков, 2016). Для успешного противостояния негативным воздействиям необходима способность применять ранее сформированные психологические ресурсы. Устойчивость сотрудников МЧС связана, в том числе, с субъективной оценкой рискованных ситуаций (Махмудова, Пфау, 2016). Для обеспечения надежности и

эффективности осуществления деятельности, сохранности здоровья специалистов необходимо, при осуществлении подготовки специалистов экстремального профиля деятельности, особое внимание уделять психологическому сопровождению, в том числе выявлению личных особенностей, оказывающих влияние на безопасность (Васильченко, Турова, Стабровская, 2020).

Психологическую безопасность рассматривают как состояние постоянно меняющегося баланса субъективного отношения индивида к себе, другим и к миру (Молоко-едов, Слободчиков, Франц, 2017). Ежедневно происходит расширения видов и диапазона опасностей и их возможных последствий, поэтому и психологическая безопасность людей не предопределяется как нечто естественное (Зотова, 2020). Психологическая безопасность обеспечивает целостность субъекта (физическую и психическую), возможность саморазвития, достижение целей, реализация ценностей в течении жизни (Выготский, 1984). Неуверенность в будущем, несформированная устойчивость в отношении неопределенности, усугубляют субъективные переживания, касающиеся системного понимания безопасности: жилища, социального поведения, жизни в целом (Бырканов, 2022). Наличие реализованной потребности в психологической безопасности у специалистов экстремальных профессий, её стабильность и устойчивость гарантирует эффективное выполнение ими деятельности для обеспечения безопасности общества и благодаря этому уверенное развитие и процветание.

Необходимо обозначить существующий пробел в научных знаниях. Закрывающийся в том, что несмотря на большое количество исследований в области психологической безопасности, на наш взгляд, недостаточно изучен вопрос, связанный с психологической безопасностью и её влияние на профессиональную деятельность сотрудников ПСЧ МЧС России.

Цель исследования: Изучение субъективного благополучия и потребности в без-

опасности в качестве критериев, обуславливающих состояние психологической безопасности сотрудников ПСЧ МЧС России.

Материалы и методы (Methodology and methods). Для изучения психологической безопасности, была сформирована выборка из сотрудников ПСЧ МЧС России, проходящих службу в городе Екатеринбурге Свердловской области, всего 83 респондента в возрасте от 21 до 45 лет ($M = 29,34$ лет, $SD = 5,14$). Образование: среднее – 20 респондентов; среднее-проф. – 29 респондентов; среднее-спец. – 18 респондентов; высшее – 14 респондентов; среднее-тех – 2 респондента. Семейное положение: женат – 46 респондентов, холост – 37 респондента. Стаж службы в должности: от 6 месяцев до 23 лет. Постоянно участвуют в экстремальной деятельности.

Для распределения по группам все респонденты были условно разделены на категории, «субъективно-благополучные и субъективно-неблагополучные». Определены средние показатели по каждой методике.

1. Удовлетворенность личности в потребности безопасности ($-14 / 0 / 14$):

- удовлетворена (от 0 до 14);
- не удовлетворена (от -1 до -14).

2. Шкала субъективного благополучия ($1 / 5,5 / 10$):

- эмоциональный комфорт (от 1 до 5);
- эмоциональный дискомфорт (от 6 до 10).

Респонденты были разделены на 4 группы. Затем более подробно представлены психологические и социально-демографические характеристики опрошенных в каждой группе:

1 группа (Безопасность/Комфорт). К данной группе относятся респонденты, у которых потребность в безопасности удовлетворена, а также определён высокий уровень эмоционального комфорта – 68 респондентов, что соответствует 81,92% от общего числа респондентов.

Среди респондентов данной группы: мужчины в возрасте от 21 до 41 года ($M = 29,23$); женатых – 42, холостых 26; образование: высшее – 12, среднее-техническое – 1,

среднее-специальное – 14, среднее-профессиональное – 27, среднее – 14; стаж: от 0 до 5 лет – 38, от 5 до 20 лет – 29, от 20 до 50 (по возрасту) – 1.

2 группа (Опасность/Комфорт). К данной группе относятся респонденты, у которых потребность в безопасности не удовлетворена, а эмоциональный комфорт находится на высоком уровне – 13 респондентов, что соответствует 15,66% от общего числа респондентов.

Среди респондентов данной группы: мужчины в возрасте от 22 до 45 года ($M = 30,07$); женатых – 3, холостых 10; образование: высшее – 2, среднее-техническое – 1, среднее-специальное – 2, среднее-профессиональное – 2, среднее – 6; стаж: от 0 до 5 лет – 6, от 5 до 20 лет – 6, от 20 до 50 (по возрасту) – 1.

3 группа (Опасность/Дискомфорт). Респондентов, подходящих под критерии данной группы не выявлено;

4 группа (Безопасность/Дискомфорт). К данной группе относятся респонденты, у которых определён низкий уровень эмоционального комфорта, а потребность в безопасности удовлетворена – 2 респондента, что соответствует 2,40 % от общего числа респондентов. Среди респондентов данной группы: мужчины в возрасте 27 и 30 лет; женат – 1, холост – 1; образование: среднее-специальное – 2; стаж: от 0 до 5 лет – 2.

Для определения уровня изучаемых переменных применялись следующие методики:

1. Оценка удовлетворенности потребности в безопасности (О.Ю. Зотова). Определяет удовлетворена ли потребность личности в психологической безопасности (Донцова, Зинченко, Зотова, Перелыгина, 2022).

2. Шкала субъективного благополучия (А. Перуэ-Баду, Г. Мендельсон, Ж. Чиче, адаптация М. В. Соколовой). Измеряет один из компонентов субъективного благополучия – эмоциональный комфорт, оценка актуального эмоционального состояния индивидом (Донцова, Зинченко, Зотова, Перелыгина, 2022).

3. Анкета, направленная на фиксацию социально-демографических параметров.

В качестве методов анализа данных использовались описательные статистики, корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, сравнительный анализ с использованием коэффициента U Манна-Уитни. Обработка данных исследования осуществлялась при помощи программы IBM SPSS Statistics.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion).

Результаты корреляционного анализа в группе Безопасность/Комфорт показали наличие умеренной взаимосвязи между удовлетворённостью деятельностью и потребностью в предсказуемости событий, а также средней взаимосвязи между изменением настроения и потребностью быть любимым и желанным (табл. 1).

Таблица 1

Данные, показывающие наличие корреляций между значениями переменных в группе Безопасность/Комфорт ($n = 68$)

Table 1

Data showing the presence of correlations between the values of variables in the Safety/Comfort group ($n = 68$)

Параметры		Стабильность	Закон, порядок	Предсказуемость событий	Надёжная работа со стабильным заработком	Быть любимым, желанным	Опасность враждебного мира	Реальные чрезвычайные обстоятельства
Напряжённость и чувствительность	r	-0,46**	-0,21	0,01	-0,18	-0,16	0,05	-0,16
	p	0,000	0,086	0,916	0,123	0,176	0,631	0,192
Основная психоэмоциональная симптоматика	r	-0,34**	-0,31*	-0,27*	-0,02	-0,18	-0,14	-0,35**
	p	0,004	0,010	0,024	0,835	0,131	0,249	0,003
Изменения настроения	r	-0,33**	-0,04	-0,11	-0,09	-0,55**	-0,19	-0,33**
	p	0,006	0,747	0,363	0,421	0,000	0,114	0,005
Значимость социального окружения	r	-0,30*	-0,22	-0,17	-0,12	-0,40**	-0,21	-0,29*
	p	0,010	0,067	0,156	0,320	0,001	0,077	0,014
Самооценка здоровья	r	-0,22	-0,19	-0,16	-0,24*	-0,38**	-0,31**	-0,03
	p	0,065	0,122	0,184	0,043	0,001	0,009	0,809
Повседневная деятельность	r	-0,37**	-0,37**	-0,41**	-0,20	-0,25*	-0,09	-0,27*
	p	0,002	0,002	0,000	0,098	0,038	0,434	0,025

Примечание: p – уровень значимости; r – коэффициент корреляции Спирмена; * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Note: p is the significance level; r is the Spearman correlation coefficient; * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Обнаружены корреляции, значимые на уровне 0,01:

– между переменной «Степень удовлетворённости повседневной деятельностью»

и «Потребность в предсказуемости событий» $r = -0,415$, при $p = 0,000$. Корреляция отрицательная умеренная.

Кластер «Степень удовлетворённости повседневной деятельностью» состоит из 3-х пунктов: «Я редко скучаю в процессе своей повседневной деятельности»; «Утром мне трудно вставать и работать»; «Мне нравится моя повседневная деятельность». В данной группе уровень эмоционального комфорта среди респондентов высокий, удовлетворённость повседневной деятельностью выражается приподнятым настроением по утрам, отсутствием скуки и общей удовлетворённостью от повседневной деятельности.

Снижающаяся потребность в предсказуемости событий опять же может говорить о том, что для респондентов данной группы их будущее в определённой степени известно. Нет необходимости в дополнительной информации, или волнения об отсутствии необходимой информации для выстраивания каких-либо перспектив. Есть планы, цели, возможности и уверенность для их реализации;

– между переменной «Значимость социального окружения» и «Потребность быть любимым желанным» $r = -0,403$, при $p = 0,001$. Корреляция отрицательная умеренная.

Кластер «Значимость социального окружения» состоит из 3-х пунктов: «Если у меня есть проблемы, я могу обратиться к кому-нибудь»; «Я часто чувствую себя одиноким»; «Я испытываю большое удовольствие, находясь вместе с семьёй и друзьями».

Значимость окружения заключается в том, что респонденты не находятся в одиночестве, они могут решать свои проблемы совместно, активно общаются с семьёй и знакомыми, друзьями, и это общение позитивное. Снижение при этом потребности быть любимым, желанным может говорить о реализации этой потребности за счёт активного, положительного, эмоционального общения и взаимодействия с окружающими. Здесь происходит замещение и уже само окружение, а точнее взаимодействие с окружением, позволяет ощущать себя любимым и желанным;

– между переменной «Изменения настроения» и «Потребность быть любимым желанным» $r = -0,554$, при $p = 0,000$. Средняя отрицательная корреляция.

Кластер «Изменения настроения» состоит из 2-х пунктов: «Последнее время я был в хорошем настроении»; «Я смотрю в будущее с оптимизмом».

Учитывая, что в данной группе высокий уровень эмоционального комфорта, говорить об изменениях настроения респондентов в сторону ухудшения не приходится. Изменения настроения здесь носят позитивный характер, как в отношении себя, также и в отношении восприятия окружающей действительности.

Снижение потребности в стабильности в свою очередь может говорить об уверенности и позитивном настроении респондентов в отношении себя и будущего, о желании двигаться вперёд. А стабильность можно описать как квазидвижение исключаящее, или крайне медленное незаметное развитие, напоминающее скорее стагнацию;

– между переменной «Напряжённость чувствительность» и «Потребность в стабильности» $r = -0,463$, при $p = 0,000$. Корреляция отрицательная умеренная.

Кластер «Напряжённость чувствительность» состоит из 3-х пунктов: «Моя работа давит на меня»; «Я охотно меньше просил бы других о чём-либо»; «Я всё больше ощущаю потребность в единении».

Трудовая деятельность, осуществляемая респондентами, не оказывает на них давления, приносит им удовлетворение, выполняется легко. Взаимодействие с окружающими происходит непринуждённо. В отстранении от общества, коллег, родственников, даже временном, нет надобности, желание уединяться отсутствует.

Потребность в стабильности возникает в ситуациях неопределённости и неуверенности в завтрашнем дне, будущем, в своих силах и возможности реализовать цели. Поэтому, учитывая оценку напряжённости и чувствительности в положительную сто-

рону, отмечая позитивный настрой респондентов, снижение потребности в стабильности вероятно, закономерно.

Результаты корреляционного анализа в группе «Опасность/Комфорт», показали наличие средней взаимосвязи между само-

оценкой здоровья и потребности в защищённости от реальных чрезвычайных событий, а также сильной взаимосвязи между потребностью в надёжной работе со стабильным заработком и напряжённостью и чувствительностью (табл. 2).

Таблица 2

Данные, показывающие наличие корреляции между значениями переменных в группе «Опасность/Комфорт» ($n = 13$)

Table 2

Data showing the presence of a correlation between the values of variables in the "Danger/Comfort" group ($n = 13$)

Параметры		Стабильность	Закон, порядок	Предсказуемость событий	Надёжная работа со стабильным заработком	Быть любимым, желанным	Опасность враждебного мира	Реальные чрезвычайные обстоятельства
Напряжённость и чувствительность	r	-0,19	0,25	0,19	-0,72**	-0,33	0,03	-0,02
	p	0,530	0,394	0,524	0,006	0,271	0,906	0,936
Основная психоэмоциональная симптоматика	r	-0,06	0,08	-0,22	-0,26	0,03	0,35	0,47
	p	0,826	0,795	0,461	0,385	0,916	0,239	0,098
Изменения настроения	r	0,21	-0,19	-0,02	-0,10	0,07	-0,02	0,51
	p	0,474	0,529	0,946	0,739	0,810	0,941	0,070
Значимость социального окружения	r	0,06	-0,14	0,12	-0,33	-0,28	0,25	0,10
	p	0,825	0,645	0,679	0,266	0,346	0,394	0,736
Самооценка здоровья	r	1,00	-0,13	0,09	-0,42	-0,15	0,09	0,60*
	p	0,000	0,651	0,766	0,145	0,609	0,753	0,029
Повседневная деятельность	r	0,30	0,25	0,06	-0,00	0,07	-0,24	0,50
	p	0,311	0,394	0,828	0,996	0,805	0,419	0,081

Примечание: p – уровень значимости; r – коэффициент корреляции Спирмена; * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Note: p is the significance level; r is the Spearman correlation coefficient; * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Обнаружена корреляция, значимая на уровне 0,05 между переменными: «Самооценка здоровья» и «Потребность в защищённости от реальных чрезвычайных обстоятельств (война, общественные беспорядки)» $r = 0,604$, при $p = 0,029$. Корреляция положительная, средняя.

Безопасность и здоровье две крайне важные, взаимодействующие между собой и взаимовлияющие составляющие необходи-

мые для счастливой, гармоничной жизни. Безопасность, как состояние, определяющее отсутствия угроз от внутренних и внешних факторов. И здоровье, психическое и физическое, в этом взаимодействии выступает мощным ресурсом, позволяющим создать безопасный «периметр» для защиты от опасностей, приходящих из вне. Отсутствие здоровья ставит безопасное существование индивида под сомнение. Отсутствие безопасности в свою очередь отрицательно влияет на состояние здоровья. Учитывая наличие неудовлетворённой потребности в безопасности в данной группе респондентов, прямая взаимозависимость «Самооценки здоровья» и «Потребности в защищённости от реальных чрезвычайных обстоятельств (война, общественные беспорядки)» выглядит вполне закономерно.

Так же обнаружена отрицательная корреляция, значимая на уровне 0,01 между переменными: «Напряжённость и чувствительность» и «Потребность в надёжной работе со стабильным заработком» $r = -0,720$, при $p = 0,006$. Сильная отрицательная корреляция.

Учитывая положительные значения показателей шкал кластера «Напряжённость и чувствительность» в данной группе респондентов, осуществляемая деятельность приносит удовлетворение, взаимодействие с окружающими не является сложным, или не желательным. Очевидно, потребность в другой работе отсутствует. Наличие неудовлетворённой потребности в безопасности может характеризоваться как потребность в риске, которую данная работа удовлетворяет, или нет альтернативы данному виду деятельности.

Полученные результаты показали, что большинство респондентов находятся в группе «Безопасность/Комфорт», чувствуют себя в безопасности и эмоциональная составляющая субъективного благополучия находится на высоком уровне, т.е. работа в сфере безопасности, умение справляться с трудными опасными задачами, наличие необходимых для этого навыков, позволяет респондентам чувствовать себя в безопасности там,

где это поддаётся их контролю и вероятно, распространяется на жизнь вне службы.

Выполнение социально-значимой деятельности, помощь попавшим в беду, воспринимается респондентами как достойная, правильная, благородная, приносящая пользу. Что определяет удовлетворённость, уважение окружающих, гордость родственников, возможность самореализации. И влечёт за собой повышение самооценки и преобладание положительных эмоций над отрицательными. Составляющая внутреннего комфорта характеризует отсутствие состояния депрессии, тревоги, субъективное благополучие, удовлетворенность качеством жизни, самоуверенность (Зеленев, Прохода, 2020).

Результаты респондентов из группы «Опасность/Комфорт». Субъективно благополучен т.е. считает, что ведёт «правильную» (добродетельную) жизнь, жизнью своей удовлетворён, положительные эмоции преобладают над отрицательными, но при этом данные респонденты не чувствуют себя в безопасности, в эту категорию попадают 13 респондентов.

Обратимся к рассмотрению данных сравнительного анализа между группами «Безопасность/Комфорт» и «Опасность/Комфорт» приведённых в табл. 3. Различия обнаружены в отношении переменных, относящихся к потребности в безопасности. Респонденты по-разному воспринимают и относятся к феномену «безопасность». При проведении анализа не обнаружено различий между группами в отношении эмоционального комфорта, что предположительно, исключает влияние уровня субъективного благополучия респондентов на удовлетворённость потребности в безопасности.

Потребность человека в безопасности не часто выступает в качестве активной силы, доминирует лишь только в критических ситуациях, экстремальных, мобилизуя все силы организма на борьбу с угрозами, становясь мотивом поступков человека. В качестве экстремальных, кризисных ситуаций мы определяем: войны, пандемии, стихийные бедствия, эскалацию преступности, негативные массовые социальные явления (Заочинский, 2021).

Таблица 3

Данные, показывающие различия в группах «Безопасность/комфорт»
и «Опасность/комфорт»

Table 3

Data showing differences in “Safety/comfort”
and “Danger/comfort” groups

Параметры	U Манна–Уитни	Асимптотическая значимость
Напряженность и чувствительность	304,0	0,071
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	441,0	0,990
Изменения настроения	390,5	0,498
Значимость социального окружения	434,0	0,917
Самооценка здоровья	384,5	0,436
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	402,5	0,609
Потребность в стабильности	152,0	0,000
Потребность в законе, порядке	193,0	0,001
Потребность в предсказуемости событий	226,5	0,004
Потребность в надёжной работе со стабильным заработком	230,0	0,004
Потребность быть любимым, желанным	197,5	0,001
Потребность быть защищённым от опасностей и враждебного мира	156,0	0,000
Потребность в защищённости от реальных чрезвычайных обстоятельств (война, общественные беспорядки)	219,0	0,002

Возможно отсутствие ощущения безопасности среди респондентов, связано с выполнением ими опасной деятельности. Риск воспринимается как реальная опасность здоровью и жизни. Также на безопасность влияют другие аспекты нашей действительности, не поддающиеся контролю (потребность в стабильности; предсказуемость событий; защищенность от войн, социальных беспорядков). В тоже время сама деятельность, не смотря на опасный характер даёт возможность получать удовлетворение из-за социально-значимого характера, что и позволяет респондентам находиться в эмоционально комфортном состоянии.

С другой стороны, отсутствие безопасности может восприниматься некоторыми респондентами не как негативная составляющая, а наоборот желательная. В этом случае

данных респондентов можно охарактеризовать как «адреналинщиков», любителей опасных видов деятельности, острых ощущений. Например, А.В. Осипов характеризует таких специалистов, как склонных к риску. Исследуя психологическую готовность специалистов пожарно-спасательных подразделений, А.В. Осипов обнаружил, что пожарных-спасателей склонных к риску – 39 % из числа респондентов, принимавших участие в исследовании, 48 % – имеют средние значения склонности к риску, что предполагает развитие навыка, с точки зрения автора исследования. Также, А.В. Осипов отмечает, что для «склонных к риску» специалистов не существует ощущения опасности, что может отрицательно сказываться на выполнении задач (Осипов, 2007).

Ещё одно похожее исследование провели А.В. Врублевский, Н.Н. Лепешинский описанное в статье «Особенности взаимосвязи готовности к риску и психологического благополучия у будущих офицеров-спасателей» (Врублевский, Лепешинский, 2017). Они рассматривали качества, влияющие на готовность к риску. Получены следующие результаты: высокий уровень готовности к риску – 19,3 %; выше среднего – 19,3 %; средний уровень – 52,9 %. Также были определены уровни психологического благополучия респондентов: высокий уровень – 25,5 %; средний уровень – 62,2 %; низкий уровень – 12,4 % (Врублевский, Лепешинский, 2017).

В этом случае становится понятна удовлетворённость жизнью и эмоциональный комфорт, т.к. респонденты получают удовлетворение от профессиональной деятельности (уважение общества, родных, профессиональное развитие, самореализация), а также

получая «адреналин» в ходе выполнения рискованных задач, в результате данные факторы влекут за собой положительные эмоции, уверенность в правильном выборе своего пути и как результат, удовлетворённость жизнью.

В процессе исследования определены наиболее выраженные показатели: «Потребность в предсказуемости событий»; «Потребность быть защищённым от опасностей и враждебного мира»; «Потребность в защищённости от реальных чрезвычайных обстоятельств» (табл. 4). В исследовании О. Ю. Зотовой переменная «Потребность в предсказуемости событий» определена на минимальных значениях среди прочих. Неудовлетворённость потребности в безопасности указывает на неуверенность, отсутствие контроля, отсутствия возможности влиять на глобальные события (Зотова, 2011).

Таблица 4

Удовлетворённость потребности в безопасности среди респондентов ($n = 83$)

Table 4

Satisfaction with the need for security among respondents ($n = 83$)

Параметры		Стабильность	Закон, порядок	Предсказуемость событий	Надёжная работа со стабильным заработком	Быть любимым, желанным	Опасность враждебного мира	Реальные чрезвычайные обстоятельства
N		83	83	83	83	83	83	83
Среднее (M)		0,99	0,58	0,06	1,00	0,88	0,29	0,36
Минимум		-1	-2	-2	-1	-2	-2	-2
Максимум		2	2	2	2	2	2	2
Частота:	-2	–	3	8	–	2	5	3
	-1	7	7	13	2	8	12	12
	0	15	27	36	25	19	33	39
	1	33	31	18	27	23	20	10
	2	28	15	8	29	31	13	19

Опираясь на данные исследования можно сделать вывод, что отсутствие безопасности может быть связано именно с внешними (вне деятельности), не поддающимися контролю причинами. Потребности в безопасности представлены в виде гистограммы, от наиболее неудовлетворённой к

наименее неудовлетворённой (рисунок). Наиболее выражена потребность в предсказуемости событий, т.е. неопределённость, отсутствие необходимой достоверной информации не позволяет субъективно чувствовать себя в безопасности.

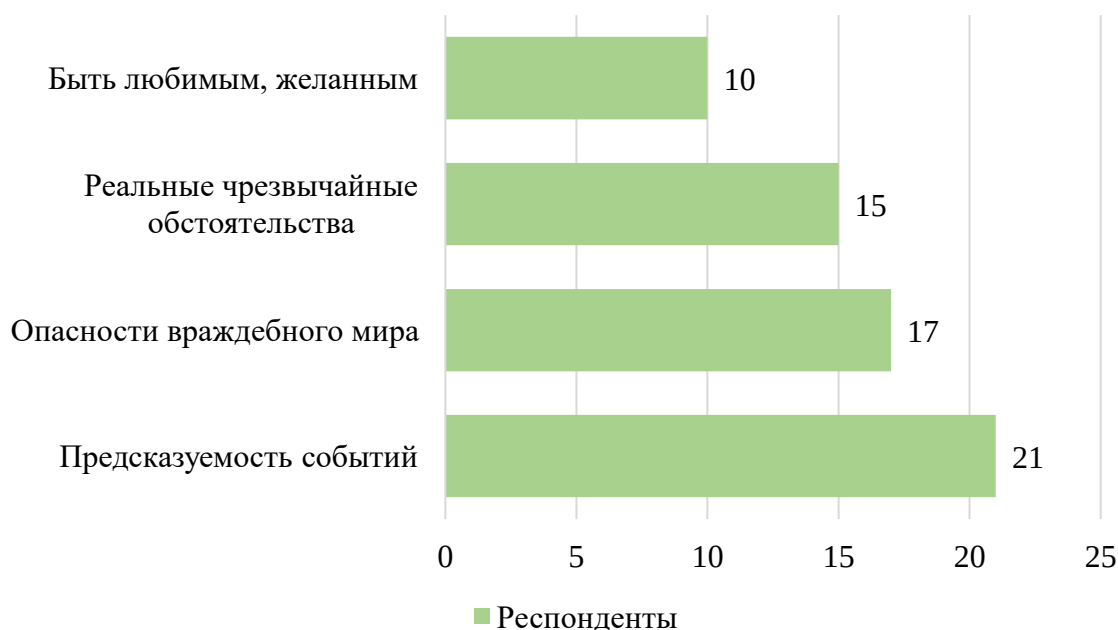


Рис. Отсутствие удовлетворённости потребности в безопасности (по категориям), наиболее часто (чаще других) встречающееся среди респондентов и зафиксированное в ходе исследования

Fig. The lack of satisfaction of the need for security (by category), most often (more often than others) occurring among respondents and recorded during the study

Безопасность формулируется как общественное сознание, при котором человек в отдельности и общество в целом воспринимают актуальный уровень жизни как надежный и адекватный, т. к. это состояние обеспечивает возможности для реализации жизненно необходимых потребностей человека и позволяет испытывать уверенность в завтрашнем дне (Вербина, 2013). Полученные результаты дают понимание о состоянии психологической безопасности сотрудников ПСЧ МЧС России. Удовлетворённость этого показателя у большинства респондентов показывает их отношение к окружающей действительности, определяет их психическую устойчивость и соответствие необходимым требованиям профессиональной деятельности.

Заключение (Conclusions). В результате изучения полученных данных определено, что большинство сотрудников ПСЧ чувствуют себя в безопасности, эмоциональный компонент субъективного благополучия, в основном, на высоком уровне. Удовлетворённость в безопасности и одновременно эмоциональный комфорт характерны для большинства респондентов.

Различия в группах между сотрудниками касаются восприятия безопасности. Различий касающихся субъективного благополучия не обнаружено.

Сотрудники ПСЧ в основном: уверены в своих силах, позитивно настроены в отношении себя и будущего; удовлетворены фи-

зической формой; ощущают себя в безопасности там где чувствуют возможность контролировать и влиять на свою жизнь; не испытывают одиночества; позитивно относятся к происходящему вокруг, отсутствуют негативные мысли; мир воспринимают не с точки зрения наличия возможных угроз, а с точки зрения их отсутствия; чувствуют себя вполне защищёнными и настроены оптимистично; взаимодействие с окружающими не является сложным, или не желательным, происходит непринуждённо; уверены в возможности управлять собственной жизнью в пределах личного контроля; адекватно воспринимают действительность; трудовая деятельность приносит им удовлетворение оказывая влияние на эмоциональный комфорт, одновременно воспринимается как рисковая, угрожающая жизни и здоровью, что влияет на ощущение безопасности.

Полученных данных недостаточно для использования в работе с личным составом пожарно-спасательных подразделений в полной мере, только в качестве дополнительной информации. Необходимы дальнейшие исследования психологической безопасности специалистов МЧС. Вполне могут применяться в качестве исходного материала для дальнейших исследований. Изучение проблемы психологической безопасности необходимо осуществлять при добровольном и осознанном взаимодействии сотрудников ПСЧ с исследователями и непосредственном участии психологических служб МЧС России.

Список литературы

- Агузумцян Р.В., Мурадян Е.Б. Психологические аспекты безопасности личности // Вестник практической психологии образования. 2009. №1(18). С. 43-47.
- Быркканов А.В. К постановке проблемы исследования представлений об информационно-психологической безопасности личности // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №12. С. 207-212.
- Быркканов А.В. Проблема информационно-психологической безопасности в психологии // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. №1. С. 95-99.
- Васильченко Н.В., Турова Н.Н., Стабровская Е.И. Исследование влияния индивидуальных психологических особенностей на безопасное поведение сотрудников МЧС России // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2020. №4. С. 201-206.
- Вербина Г.Г. Психологическая безопасность личности // Вестник Чувашского университета. 2013. №4. С. 196-202.
- Вишняков А.И., Пашина А.Ю. Гендерные особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у сотрудников пожарной службы // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. 2016. Т. 5. №4(17). С. 314-316.
- Врублевский А.В., Лепешинский Н.Н. Особенности взаимосвязи готовности к риску и психологического благополучия у будущих офицеров-спасателей // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. 2017. №4. С. 493-502.
- Выготский Л.С. Проблема возраста. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 433 с.
- Гермацкая Е.И. Психологические аспекты профессионально важных качеств пожарных-спасателей // Вестник университета гражданской защиты МЧС Беларуси. 2020. Т. 4. №1. С. 96-105.
- Заочинский М.С. Проблема психологической безопасности в образовании // Вопросы студенческой науки. 2021. №7. С. 107-112.
- Зеленев И.А., Прохода В.А. Субъективное благополучие и доверие в контексте психологической безопасности в современной России и других европейских странах // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. №1. С. 340-367. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.14.
- Зотова О.Ю. Потребность в безопасности у представителей разных социально-экономических групп // Вестник Московского университета. Серия: Психология. 2011. №4. С. 84-91.
- Зотова О.Ю. Роль психологической безопасности в семье // Вестник Гуманитарного университета. 2020. №8. С. 193-194.
- Литвинова А.В. Проблемы психологической безопасности личности в экстремальных условиях жизнедеятельности // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. №1. С. 8-16. DOI: 10.17759/jmfp.2021100101.
- Марчукова С.Ф. Психология безопасности: учебное пособие. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2016. 84 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.

Махмудова М.Э., Пфау Т.В. Нервно-психическая устойчивость сотрудников МЧС с различным стажем работы // Наука. Мысль. 2016. №10. С. 66-69.

Молокозедов А.В., Слободчиков И.М., Франц С.В. Психологическая безопасность личности. Основы комплексного анализа. М.: Левъ, 2017. 176 с.

Осипов А.В. Психологическая готовность специалистов пожарно-спасательных подразделений // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. №3. С. 353-357.

Приходько И.И. Разработка психодиагностического инструментария определения психологической безопасности личности специалистов экстремальных видов деятельности // Вестник Львовского университета. 2013. №11. С. 28-31.

Психология безопасности: учебное пособие для академического бакалавриата / Донцова А.И., Зинченко Ю.П., Зотова О.Ю., Перелыгина Е.Б. М.: Юрайт, 2022. 276 с.

Сахабутдинова Р.Р. Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях // Вестник ПГПУ. 2018. №1. С. 88-91.

Сухов А.Н. Социально-психологическая характеристика безопасности личности // Вестник Московского университета МВД России. 2022. №2. С. 317-323.

Трофимова Е.Л., Кузьмина Г.А. Психологическая безопасность личности педагога в условиях неопределенности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2022. №39. С. 54-75.

Korpela S., Nordquist H. Depression, anxiety, and traumatic stress symptoms among Emergency Service workers in Finland after a post-critical incident seminar. A pilot study // Psych. 2023. Vol. 5. P. 53-59. DOI: 10.3390/psych5010006

References

Aguzumtsyan, R.V. and Muradyan, E.B. (2009), "Psychological aspects of personal security", *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 1(18), 43-47. (In Russian).

Byrkanov, A.V. (2022), "On the formulation of the problem of studying ideas about the information and psychological security of the individual", *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 12, 207-212. (In Russian).

Byrkanov, A.V. (2023), "The problem of information and psychological security in psychology", *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 1, 95-99. (In Russian).

Vasilchenko, N.V., Turova, N.N. and Stabrovskaya, E.I. (2020), "Study of the influence of individual psychological characteristics on the safe behavior of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia", *Bulletin of St. Petersburg University*, 4, 201-206. (In Russian).

Verbina, G.G. (2013), "Psychological security of personality", *Bulletin of the Chuvash University*, 4, 196-202. (In Russian).

Vishnyakov, A.I. and Pashina, A.Yu. (2016), "Gender features of the manifestation of the syndrome of emotional burnout among employees of the fire service", *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 4(17), 314-316. (In Russian).

Vrublevsky, A.V. and Lepeshinsky, N.N. (2017), "Features of the relationship between risk readiness and psychological well-being among future rescue officers", *Bulletin of the University of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Belarus*, 4, 493-502. (In Belarus).

Vygotsky, L.S. (1984), *Problema vozrasta* [The problem of age], Pedagogy, Moscow, Russia.

Germatskaya, E.I. (2020), "Psychological aspects of the professionally important qualities of firefighters-rescuers", *Bulletin of the University of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Belarus*, 1, 96-105. (In Belarus).

Zaochinsky, M.S. (2021), "The problem of psychological safety in education", *Issues of Student Science*, 7, 107-112. (In Russian).

Zelenev, I.A. and Prokhoda, V.A. (2020), "Subjective well-being and trust in the context of psychological security in modern Russia and other European countries", *Public opinion monitoring: Economic and social changes*, 1, 340-367. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.14>. (In Russian).

Zotova, O.Yu. (2011), "The need for security among representatives of different socio-economic groups", *Bulletin of Moscow University. Series: Psychology*, 4, 84-91. (In Russian).

Zotova, O.Yu. (2020), "The role of psychological safety in the family", *Bulletin of the Humanitarian University*, 8, 193-194. (In Russian).

Litvinova, A.V. (2021), "Problems of psychological safety of a person in extreme conditions of life", *Modern Foreign Psychology*, 1, 8-16. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100101>. (In Russian).

Marchukova, S.F. (2016), *Psikhologiya bezopasnosti* [Psychology of security], ISTU, Irkutsk, Russia.

Maslow, A. (1999), *Motivatsiya i lichnost* [Motivation and personality], Eurasia, St. Petersburg, Russia.

Makhmudova, M.E. and Pfau, T.V. (2016), "Neuro-psyche stability of employees of the Ministry of Emergency Situations with different work experience", *Nauka. Thought*, 10, 66-69. (In Russian).

Molokoedov, A.V., Slobodchikov, I.M. and Franz, S.V. (2017), *Psikhologicheskaya bezopasnost lichnosti. Fundamentalny i kompleksny analiz* [Psychological security of personality. Fundamentals of complex analysis], Lev, Moscow, Russia.

Osipov, A.V. (2007), "Psychological readiness of specialists of fire and rescue units", *Bulletin of St. Petersburg University*, 3, 353-357. (In Russian).

Prikhodko, I.I. (2013), "Development of psychodiagnostic tools for determining the psychological safety of the personality of specialists in extreme activities", *Bulletin of the Lviv University*, 11, 28-31. (In Ukrainian).

Dontsova, A.I., Zinchenko, Yu.P., Zotova, O.Yu. and Pereygina, E.B. (2022), *Psikhologiya bezopasnosti: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata* [Security psychology: textbook for academic undergraduate studies], Yurayt, Moscow, Russia.

Sakhabutdinova, R.R. (2018), "Psychological safety of the individual in extreme conditions", *Bulletin of PSGPU*, 1, 88-91. (In Russian).

Sukhov, A.N. (2022), "Socio-psychological characteristics of personal security", *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2, 317-323. (In Russian).

Trofimova, E.L. and Kuzmina, G.A. (2022), "Psychological safety of the teacher's personality in conditions of uncertainty", *Bulletin of the Irkutsk State University. Series: Psychology*, 39, 54-75. (In Russian).

Korpela, S. and Nordquist, H. (2023), "Depression, Anxiety, and Traumatic Stress Symptoms among Emergency Service Workers in Finland after a Post-Critical Incident Seminar", *A Pilot Study, Psych*, 5, 53-59. DOI: <https://doi.org/10.3390/psych5010006>. (In Finland).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Селиванов Алексей Евгеньевич, аспирант факультета социальной психологии кафедры социальной психологии, Гуманитарный университет.

About the author:

Aleksey E. Selivanov, postgraduate at the Faculty of Social Psychology, Department of Social Psychology, The Liberal Arts University.



Оригинальное исследование

УДК 159.9.07

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-10

- ¹⁾ Рядинская Е.Н.* ,
²⁾ Ковальчишина Н.И. ,
³⁾ Ковальчишина С.В. ,
¹⁾ Волобуев В.В. 

**Особенности психологического благополучия
и жизнестойкости мужчин с алкогольной зависимостью**

- ¹⁾ Донбасская аграрная академия
ул. Ленина, д. 87, г. Макеевка, 286157, Россия
²⁾ Филиал Российского Государственного Социального
Университета в г. Минске,
ул. Народная, д. 21, г. Минск, 220107, Республика Беларусь
³⁾ Донецкий Государственный Университет
ул. Университетская, д. 24, г. Донецк, 283001, Россия
muchalola@mail.ru*

*Статья поступила 12 декабря 2023; принята 15 марта 2024;
опубликована 30 марта 2024*

Аннотация. *Ведение.* На современном этапе мировой турбулентности, социально-экономических, политических кризисов важной злободневной проблемой в обществе является рассмотрение таких понятий как «психологическое благополучие» и «жизнестойкость личности», особенно среди людей, потерявших жизненные ориентиры, злоупотребляющих алкоголем. Алкоголизм – проблема, которая на протяжении длительного периода времени представляет интерес для научного сообщества, поскольку люди, злоупотребляющие алкоголем, представляют некую угрозу обществу, паразитируют, негативно влияют на окружение. *Цель исследования:* выявление особенностей психологического благополучия и жизнестойкости людей, злоупотребляющих алкоголем. *Материалы и методы.* Выборка состояла из 32-х мужчин, которые проходили реабилитацию в Центре социально-психологической помощи алкоголезависимым (РБ, г. Минск), а также из 36-ти мужчин, у которых не было проблем с употреблением алкоголя (РФ, г. Донецк). Психодиагностический инструментарий включал: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко); методика диагностики жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева). *Результаты исследования и их обсуждение.* Авторы анализируют мнения ученых относительно понятия «психологическое благополучие». Рассматриваются различные теоретические концепции и подходы, на основании которых, выяснено, что психологическое благополучие – это многоуровневое понятие. Его основными составляющими являются социально-экономические, психологические, физические и духовные компоненты. В статье представлены результаты исследования степени психологического благополучия и уровня жизнестойкости людей, злоупотребляющих алкоголем. Полученные данные показали, что у большинства респондентов наблюдается пессимистическое отношение к жизни, низкий или средний уровни жизнестойкости, низкая самооценка, нежелание что-то менять, недостаточность внутренних ресурсов для позитивных

изменений. **Заключение.** У людей, злоупотребляющих алкоголем, искажено представление о «благополучии». Им трудно воспринимать действительность, у многих наблюдается потеря смысла жизни, снижен эмоциональный фон, присутствует отвержение себя, нежелание планировать будущее. У них, как правило, наблюдается низкий уровень жизнестойкости и снижается общий фон благополучия жизни. Ре-социализация лиц, склонных к употреблению спиртных напитков, возможна не только при желании самого человека, но и в случае комплексного подхода со стороны государства, длительной психотерапевтической работы, поддержке всех членов семьи, а также друзей и близких людей.

Ключевые слова: психологическое благополучие; злоупотребление алкоголем; жизнестойкость; самопринятие; аффект; автономия

Информация для цитирования: Рядинская Е.Н., Ковальчишина Н.И., Ковальчишина С.В., Волобуев В.В. Особенности психологического благополучия и жизнестойкости мужчин с алкогольной зависимостью // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №1. С. 134-144. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-10.

Благодарности. Авторы благодарят анонимных рецензентов за сделанные замечания и предложения, способствовавшие совершенствованию текста статьи.

- 1) E.N. Ryadinskaya* 
2) N.I. Kovalchishina 
3) S.V. Kovalchishina 
1) V.V. Volobuev 

Psychological well-being and resilience of alcohol-dependent men

¹⁾ Donbass Agrarian Academy,

87 Lenin Str., Makeevka, 286157, Russia

²⁾ Branch of the Russian State Social University in Minsk

21 Narodnaya Str., 220107, Minsk, Republic of Belarus

³⁾ Donetsk State University,

24 Universitetskaya Str., Donetsk, 283001, Russia

muchalola@mail.ru*

*Received on December 12, 2023; accepted on March 15, 2024;
published on March 30, 2024*

Abstract. Introduction. At the present stage of world turbulence, socio-economic and political crises, the consideration of such concepts as “psychological well-being” and “resilience of the individual”, especially among people who have lost their life orientations and abuse alcohol, becomes an important topical problem in society. Alcoholism is a problem that has been of interest to the scientific community for a long period of time, because people who abuse alcohol represent a kind of threat to society, parasitize, negatively affect the environment. *The purpose of the work:* to identify the peculiarities of psychological well-being and resilience of people who abuse alcohol. *Materials and methods.* The sample consisted of 32 men who underwent rehabilitation in the Center for Social and Psychological Assistance to Alcoholics (Minsk, RB), and 36 men who had no

problems with alcohol consumption (Donetsk, RF). Psychodiagnostic tools included: “Scale of psychological well-being” by K. Rieff (adaptation of T.D. Shevelenkova, T.P. Fesenko); method of diagnostics of resilience (S. Muddy in adaptation of D. Leon-tiev). *The results of the study and their discussion.* The authors analyze the opinions of scientists regarding the concept of “psychological well-being”. Various theoretical concepts and approaches are considered, on the basis of which it is found out that psychological well-being is a multilevel concept. Its main components are socio-economic, psychological, physical and spiritual components. The article presents the results of the study of the degree of psychological well-being and the level of resilience of people who abuse alcohol. The data obtained showed that the majority of respondents have a pessimistic attitude to life, low or average levels of resilience, low self-esteem, unwillingness to change something, insufficient internal resources for positive changes. *Conclusion.* People who abuse alcohol have a distorted concept of “well-being”. It is difficult for them to perceive reality, many have a loss of meaning in life, a reduced emotional background, rejection of self, unwillingness to plan for the future. They tend to have a low level of resilience and a reduced general background of well-being in life. The re-socialization of persons prone to alcohol consumption is possible not only if the person wishes to do so, but also in the case of a comprehensive approach by the state, long-term psychotherapeutic work, support of all family members, as well as friends and close people.

Keywords: psychological well-being; alcohol abuse; resilience; self-acceptance; affect; autonomy

Information for citation: Ryadinskaya, E.N., Kovalchishina, N.I., Kovalchishina, S.V. and Volobuev, V.V. (2024), “Psychological well-being and resilience of alcohol-dependent men”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (1), 134-144, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-10.

Thanks. The authors thank the anonymous reviewers for their comments and suggestions, which contributed to the improvement of the text of the article.

Введение (Introduction). На современном этапе мировой турбулентности, социально-экономических, политических кризисов актуальной проблемой в обществе является рассмотрение таких понятий, как «психологическое благополучие» и «жизнестойкость», особенно среди людей, злоупотребляющих алкоголем, вследствие пережитого стресса, потери жизненных ориентиров, ценностно-смыслового размывания.

В настоящее время существует достаточно большой арсенал теоретических и практических исследований относительно вопроса обретения человеком субъективного ощущения благополучия (А.В. Воронина (2005), Э. Динер (1984), К. Рифф (1995), П.П. Фесенко (2005), Т.Д. Шевеленкова (2055) и др.). Некоторыми авторами анализируются и вопросы причин алкогольной зависимости,

профилактики и предупреждения данного явления (Б.С. Братусь (2019), Н.В. Говорин (2010), А.В. Немцов (2009) и др.).

Алкоголизм – проблема, которая на протяжении длительного периода времени представляет интерес для научного сообщества, поскольку люди, злоупотребляющие алкоголем, представляют некую угрозу обществу, паразитируют на нем, негативно влияют на окружение.

В последнее время, как отмечают исследователи, прямо или косвенно от потребления алкоголя зависят показатели здоровья населения и состояние демографической ситуации, как в Российской Федерации, так и в Республике Беларусь. Многие авторы подчеркивают, что существует определенная обратная зависимость: чем выше уровень по-

требления алкоголя, тем менее благополучными являются показатели здоровья населения страны, особенно мужчин (Говорин, 2010).

Вместе с алкоголизацией населения наблюдается также и рост трудноразрешимых социально-экономических, политических, криминальных, медицинских проблем, которые напрямую или косвенно связаны с алкоголем. Прежде всего, это высокий уровень смертности населения, рост алкоголезависимой патологии в виде травматизма, алкогольных гепатитов и циррозов, мозговых и сердечных катастроф, спровоцированных пьянством (Люсов, 2008).

Статистика информирует, что в России среди взрослого населения страны алкоголь употребляют 80% мужчин и 55% женщин (Немцов, 2009). Как показывает практика, часто люди употребляют спиртные напитки, чтобы забыть о существующих проблемах, в период жизненных кризисов, а также, чтобы почувствовать расслабление, радость, свободу, своеобразное ощущение счастья или благополучия.

Вследствие вышеизложенного отметим, что вопросам психологического благополучия и жизнестойкости выпивающего человека посвящено недостаточное количество научных трудов с учетом современных реалий, что определяет актуальность данной темы и ее злободневность.

Цель работы заключается в выявлении особенностей психологического благополучия и жизнестойкости людей, злоупотребляющих алкоголем. **Задачи исследования:** на основе теоретического анализа конкретизировать смысл понятий «психологическое благополучие» и «жизнестойкость», проанализировать составляющие этих явлений, их критерии; изучить уровни психологического благополучия и жизнестойкости у лиц, злоупотребляющих алкоголем.

Теоретическая основа (Theoretical basis). По мнению Н. Брэдберна, в основе феномена психологического благополучия, лежит субъективное ощущение общей удовлетворённости или не удовлетворённости жизнью. Каждодневные события жизни любого

человека (радость, разочарование, горе и т.д.), откликаясь в сознании, накапливаются в виде соответственно окрашенного аффекта (Брэдбер, 2005). Безусловно, фрустрируя по поводу неудач и проблем, человек усиливает негативный аффект, испытывая счастье – позитивный. Именно разница между этими двумя полярными составляющими может называться психологическим благополучием.

Э. Динер детерминирует понятие «субъективное благополучие» в рамках трех критериев: «удовлетворение, приятные и неприятные эмоции», что может объяснить данный феномен (Diener, 1984).

Как известно, благополучие неразрывно связано с различными личностными особенностями человека: уверенность в себе, объективная самооценка, позитивное отношение к себе, общительность и доброжелательность, а также эмоциональная стабильность личности. Так, К. Рифф определила шесть основных параметров психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост (Ryff, 1995).

Важно отметить, что индикатором психологического благополучия, как утверждали Р.М. Райан и К. Фредерик, является субъективная жизнеспособность, которая соотносится не только с такими шкалами психологического благополучия, как «автономия» и «позитивные отношения с окружающими», но и с физическими симптомами (Ryan, 1997).

А.В. Воронина указывает, что в качестве степени психологического благополучия, в контексте биологического пространства, может выступать психосоматическое здоровье, отражающее процесс взаимосвязи психической и соматической сфер (Воронина, 2005).

Т.Д. Шевеленкова считает феномен «психологического благополучия» целостным переживанием, выраженным «в субъективном ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью, связанным

с базовыми человеческими потребностями» (Шевеленкова, 2005).

Л.В. Карапетян утверждает, что психологическое благополучие – это многофакторный конструкт, характеризующийся сложной взаимосвязью социальных, культурных, экономических, психологических, физических и духовных факторов (Карапетян, 2014). Оно зависит, в первую очередь, от наличия четких целей, ресурсов для их реализации, успешности выполнения планов деятельности и поведения.

В контексте изучаемой темы, нам представляется также интересным рассмотреть понятие «жизнестойкость», как ресурс личности. Обычно под этим термином ученые подразумевают умение личности эффективно бороться с неблагоприятными обстоятельствами, проявляя высокий уровень устойчивости к стрессу, что является необходимым для сохранения и поддержания психологического здоровья человека.

Интересными представляются взгляды Д.А. Леонтьева на вопрос жизнестойкости человека. Он определяет ее в качестве характерологической черты, которая помогает личности «преодолевать себя». Согласно Д.А. Леонтьеву, основными критериями жизнестойкости можно считать уверенность личности в готовности справиться с ситуацией и открытость всему новому (Леонтьев, 2006).

По мнению Л.А. Александровой, жизнестойкость способствует успешной адаптации личности. Она считает, что главными ее признаками являются: набор базовых способностей (интеллект, самосознание, смысл и ответственность) и специальные способности, которые касаются умения адекватно взаимодействовать с окружающими и навыки преодоления различных типов сложных ситуаций (Александрова).

С. Мадди выделил три критерия жизнестойкости: вовлеченность, контроль и принятие риска (Наливайко, 2006) (рис. 1).



Рис. 1 Схема жизнестойкости (С. Мадди)
Fig. 1 Resilience Scheme (S. Muddy)

Вовлеченность рассматривается как убежденность человека. Участие в реальных событиях предполагает возможность для человека найти в жизни что-то важное и интересное. Люди с этим развитым признаком хотят и могут получать искреннюю радость от своей собственной деятельности.

Контроль можно определить как некую установку на проявление активности в жизни. Однако в противовес этому у деструктивной, слабой личности может формироваться чувство собственной беспомощности, ощущение, что от собственного выбора ничего не зависит, и что всё решается кем-то другим, а не самим человеком.

Принятие риска – это принятие личностью обстоятельств, как позитивных, так и негативных. Это своеобразное движение вперед, когда человек использует трудности как ресурс. Люди, которые не могут преодолеть возникающие затруднения, смиряются с происходящим и предпочитают ничего не менять в своей жизни.

Человек с алкогольной зависимостью, как известно, теряет жизненные смыслы, его психологический комфорт со временем заключается лишь в необходимости достать алкоголь и употребить его. Безусловно, многое зависит от личностных качеств человека, жизненной ситуации, но каждодневно употребляя алкоголь, человек должен осознавать, что через какой-то период времени он уже не сможет остановиться.

Неслучайно Б.С. Братусь указывает, что «систематическое потребление спиртных напитков вызывает постепенную перестройку внутренней среды организма». Действительно, спустя 5-7 лет после начала систематического потребления алкоголя появляется первый симптом болезни – «потеря контроля за количеством выпитого» (Братусь, 2019).

В наших ранних исследованиях показано, что человек, оказавшийся в условиях травмирующих ситуаций – от угрозы физическому здоровью до угрозы образу «Я» и разрушения или потери идентичности – может испытывать достаточно широкий круг психологических нарушений не только на физическом и психическом уровнях, его ценностно-смысловая сфера также подвергается серьезным изменениям. На фоне потери смысла, размывания ценностей, процесса перерождения жизненных ориентиров и приоритетов происходит утрата возможности контролировать собственную жизнь, что находит проявление в неустойчивой жизненной позиции и непременно сказывается на ощущении целостности, возможности управлять собственной жизнью. Одной из деструктивных форм защиты, иллюзорным способом избегания проблем является уход в алкоголизацию, развивающуюся постепенно. Си-

стематическое употребление человеком алкоголя приводит к физической и эмоциональной зависимости и со временем – к деградации личности – прогрессивному снижению уровня психических качеств личности, интеллекта, чувств. В итоге разрушается структура личностных смыслов человека, претерпевают изменение его ценностные ориентации и смысложизненные стратегии, возникает потеря внутреннего равновесия, ввергая в пучину хаоса личность как общественно значимую единицу. Однако, возможно проявление и вариативных реакций индивида на травмирующие условия: может наблюдаться конструктивный рост личности, адаптивные состояния и т.д. (Абакумова, 2017).

Таким образом, важным является выявление особенностей психологического благополучия и жизнестойкости людей, злоупотребляющих алкоголем, для оказания им своевременной и прицельной психологической помощи.

Материалы и методы исследования (Materials and methods of research). Для выявления степени психологического благополучия и уровня жизнестойкости у людей, злоупотребляющих алкоголем, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 68 мужчин в возрасте от 25 до 45 лет, различного социального статуса и образования и места жительства. Выборка состояла из 32-х мужчин, которые проходили реабилитацию в Центре социально-психологической помощи алкоголезависимым (РБ, г. Минск) в течение 2023 гг. (первая группа), а также из 36-ти мужчин (вторая группа), у которых не было проблем с употреблением алкоголя (жители г. Донецка, РФ, посредством анкетирования). Выбор респондентов из региона, где длительно проходят боевые действия, был определен неслучайно. Нам представлялось интересным показать отношение людей к алкоголю в экстремальных условиях жизни и своему благополучию. Подобное сравнение может показаться некорректным. Однако, мы делали акцент на том, что люди, которые позитивно относятся к жизни, могут

обладать сформированной системой ценностей и взглядов, оптимистично воспринимать действительность, несмотря ни на что.

Для реализации цели статьи использовались методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко); методика диагностики жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). На первом этапе исследования было проведено анкетирование мужчин второй группы в отношении алкоголя, частоты его принятия, физического и психологического состояния после употребления спиртного и др. С мужчинами первой группы вопросы анкеты не обсуждались, поскольку на момент обследования они проходили реабилитацию и находились в стадии ремиссии.

Полученные данные показали, что среди мужчин второй группы большинство (75%) относится к алкоголю спокойно, без привязанности, многие (66,7%) употребляют только по праздникам, памятным датам и др. Почти треть респондентов (31%) указали, что часто употребляют слабоалкогольные напитки после работы, чтобы расслабиться, снять напряжение и т.п. Практически все отметили, что после принятия алкоголя чувствуют не очень комфортно себя, хотя быстро приходят в норму, что, скорее всего, связано с молодостью респондентов. Эти данные согласуются с нашими ранними исследованиям, касающимися изучения индивидуально-психологических реакций личности, проживающей в зоне вооруженного конфликта (Абакумова, 2017).

Далее респондентам двух групп было предложено ответить на вопрос о том, как они понимают, что такое благополучие? У мужчин первой группы это вызвало затруднение, некоторые так и не смогли однозначно ответить. Почти треть мужчин (31,3%) заявили, что благополучие связано с удовлетворением базовых потребностей.

Мужчины второй группы (52,7%) в основном определяли благополучие как успешную и счастливую жизнь, более трети (39%) считают, что это значит просто жить, иметь

хорошую работу, семью, детей, быть нужным. Поскольку мужчины второй группы проживают в регионе, где на протяжении десяти лет активно ведутся боевые действия, 78% респондентов выразили главную составляющую благополучия – отсутствие обстрелов, успешное окончание специальной военной операции, возможность нормально жить и работать.

Результаты, полученные по методике К. Рифф, показали, что у респондентов первой группы выявлен низкий общий уровень психологического благополучия (305), в отличие от мужчин второй группы (412) (рис. 2).

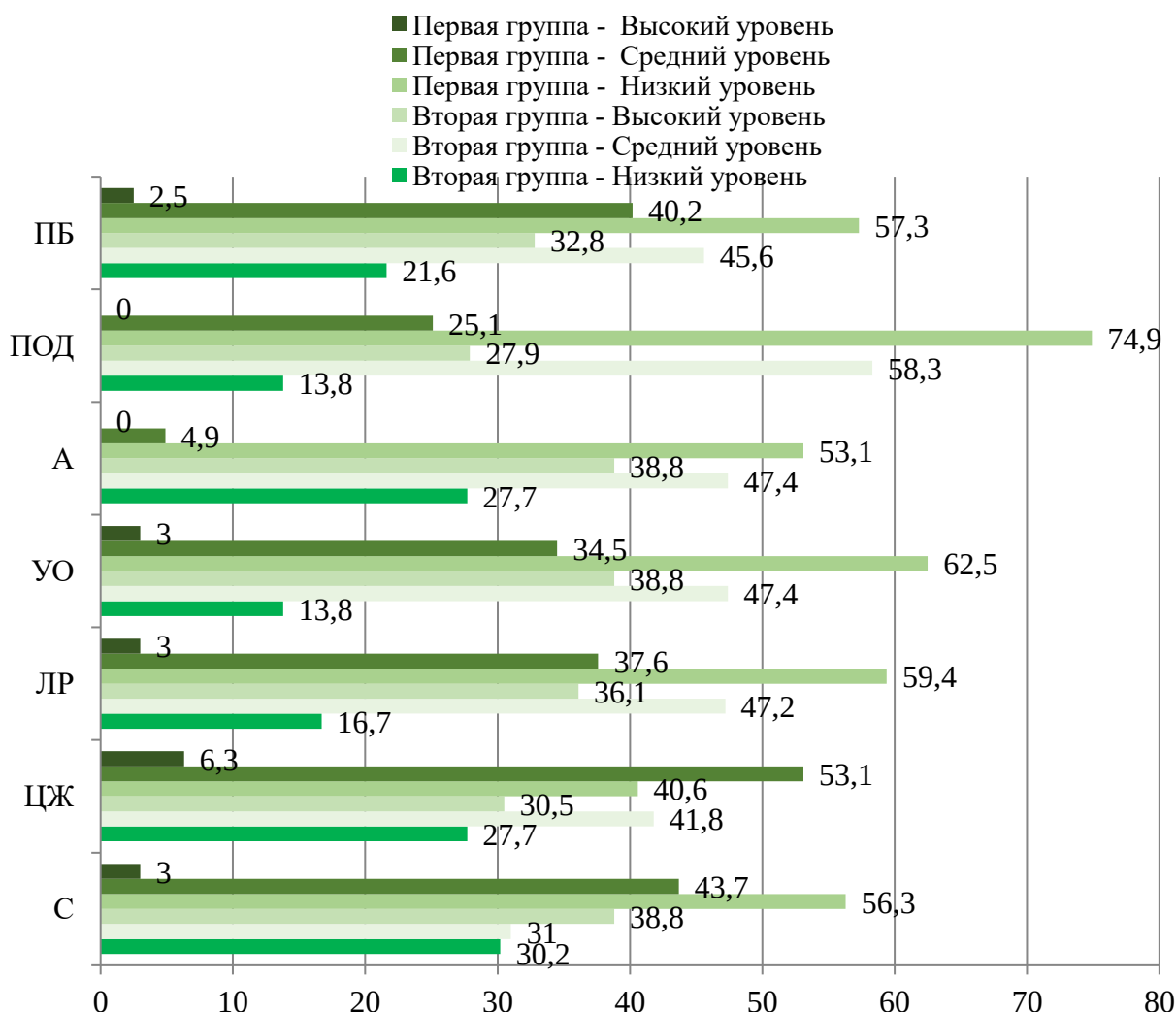
Анализ результатов исследования по шкале «позитивные отношения с окружающими» свидетельствует о том, что большинство мужчин первой группы (56,3%) предпочитают изолированность от окружающих, им свойственно испытывать фрустрацию. По шкале «автономия» у многих (53,1%) наблюдается перекалывание ответственности на других, при полном отсутствии желания принимать решения самостоятельно. Это еще раз подтверждает выводы по результатам исследований показателей «автономии» как психологического благополучия R.M. Ryan и C.M. Frederick (Ryan, 1997).

По шкале «управление окружением» у более половины респондентов первой группы (62,5%) получен низкий результат, что указывает на сложности в организации повседневной деятельности. Они часто чувствуют себя неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства и повлиять на них.

Шкалы «личностный рост» и «цель в жизни» у многих выражены также на низком уровне (59,4% и 40,6% соответственно), что может говорить о своеобразном переосмыслении смысла жизни и освоении каких-то новых перспектив. Некоторым характерно равнодушное отношение к окружающей жизни и чувство, что они неспособны изменить себя, хотя и не удовлетворены своей жизнью. Они склонны ощущать бессилие перед обстоятельствами, имеют низкую самооценку, пессимистично настроены, не верят в себя и

собственные силы. Результаты по шкале «самопринятие» свидетельствуют о том, что мужчины этой группы недовольны собой, разочарованы событиями своего прошлого,

испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть другим, что в их положении является объяснимым.



Примечание: С – Самопринятие, ЦЖ – Цель в жизни, ЛР – Личностный рост, УО – Управление окружением, А – Автономия, ПОД – Положительные отношения с другими, ПБ – Психологическое благополучие (Н – низкий, С – средний, В – высокий уровни).

Рис. 2 Распределение респондентов по уровню сформированности благополучия у мужчин первой/второй групп, в %

Fig. 2 Distribution of respondents by level of well-being in men of the first/second groups, in %

Результаты второй группы выглядят оптимистичнее, что подтверждается статистическими значимыми различиями (по F-критерию Фишера, при $p < 0,05$), полученными практически по всем шкалам двух групп.

Как видим на рисунке 2, у мужчин второй группы, несмотря на неоднозначность

настоящей ситуации вследствие постоянных обстрелов, наблюдаются достаточно позитивные результаты по всем шкалам.

Далее нами проводилось изучение жизнестойкости респондентов по методике диагностики жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева). Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

**Соотношение показателей жизнестойкости респондентов двух групп
(t-критерий Стьюдента)**

Table

**Correlation of resilience indicators of respondents of two groups
(Student's t-test)**

Показатели жизнестойко- сти	Средние значения (ср.балл)		Значение t-критерия Стьюдента	Уровень ста- тистической значимости (p)
	Первая группа (n=32)	Вторая группа (n=36)		
Вовлеченность	16,5±0,56	24,5±0,84	7.86	0.000000*
Контроль	12,8±0,89	21,3±0,73	7.38	0.000000*
Принятие риска	7,7±1,3	15,8±0,39	5.97	0.000000*
Жизнестойкость	37±0,84	61,6±0,59	23.62	0.000000*

Примечание: * различия статистически достоверны, при $p < 0,05$

Результаты, приведенные в таблице, свидетельствуют о том, что у респондентов, находящихся на реабилитации в связи со злоупотреблением алкоголя (первая группа) уровень жизнестойкости ниже, чем у мужчин, у которых не было проблем с его употреблением (вторая группа), что подтверждается статистически значимыми различиями (по t-критерию Стьюдента, при $p < 0,05$).

Так, показатели по шкале «вовлеченность» во второй группе статистически значимо выше, чем у мужчин первой группы. Это означает, что респонденты 2-й группы по сравнению с 1-ой, характеризуются более высокой вовлеченностью в происходящее, они в большей степени получают удовольствие от собственной деятельности. В то же время респонденты первой группы в большей степени, чем второй, переживают чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. Возможно, данный результат связан с психологической особенностью людей, злоупотребляющих алкоголем и находящихся, в настоящее время, на реабилитации. Они еще не обрели себя в полной мере, не нашли своего места в жизни, что обуславливает их недостаточную вовлеченность в происходящее.

По шкале «контроль» также у респондентов второй группы результаты выше, чем у мужчин первой группы. У них присут-

ствует убежденность, что сопротивление обстоятельствам позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Люди с развитыми признаками контроля осознают, что сами выбирают путь в жизни.

Принятие риска предоставляет возможность человеку относиться к жизни как к способу приобретения опыта. Такие люди могут эффективно действовать при отсутствии каких-либо гарантий успеха, на свой страх и риск, что наблюдается у мужчин второй группы в отличие от первой.

Таким образом, степень жизнестойкости у мужчин второй группы, гораздо выше, чем у респондентов первой группы, что согласуется с данными, полученными в ходе исследований жизнестойкости Д.А. Леонтьевым. Согласно автору, жизнестойкость оказывает большое влияние на оценку реальной ситуации, воспринимаемой не так травматично, а также на дальнейшие действия человека, стимулируя его к заботе о собственном здоровье и психологическом благополучии (Леонтьев, 2006).

В ходе исследования выявлены прямые корреляционные связи согласно Спирмена между шкалами: психологическое благополучие и жизнестойкость ($r = 0,697$, при $p = 0,01$). Другими словами, чем более мужчины устойчивы к жизненным трудностям,

склонны относиться к проблемным ситуациям как вызовам, повышать свою продуктивность в условиях постоянно действующего стресса, тем выше их психологическое благополучие.

Заключение (Conclusions). Подытоживая вышесказанное, подчеркнем, что у людей, злоупотребляющих алкоголем, компоненты благополучия имеют другие характеристики в отличие от не имеющих зависимости. Им реально трудно воспринимать действительность, у многих наблюдается потеря смысла жизни, размытие целей и ценностей, снижен эмоциональный фон, присутствует отвержение себя, нежелание планировать будущее. У них, как правило, наблюдается низкий уровень жизнестойкости и снижается общий фон благополучия жизни. Все эти факторы оказывают негативное влияние на здоровье человека, как на физическом, так и на психологическом уровнях, вызывают апатию и депрессивное состояние.

Ресоциализации лиц, склонных к употреблению спиртных напитков может быть эффективна не только при желании самого человека, но и в случае комплексного подхода со стороны государства. В качестве рекомендаций можно предложить людям с алкогольной зависимостью проходить длительную психотерапевтическую работу со специалистами по возвращению в нормальную жизнь, не отвергать помощь близких и друзей, активно вовлекаться в реальную жизнь.

Список литературы

Абакумова И.В., Рядинская Е.Н. Специфика индивидуально-психологических реакций личности, проживающей в зоне вооруженного конфликта // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2017. 7(33), 177-181.

Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. URL: <http://hpsy.ru/public/x2636.htm> (дата обращения: 24.11.23).

Братусь Б.С. Аномалии личности. Психологический подход. М.: Никея, 2019. 912 с.

Брэдберн Н. Структура психологического благополучия. Ярославль: ИНФРА, 2005. 13 с.

Воронина А.В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибирский психологический журнал. 2005. № 3. С. 142-143.

Говорин Н.В., Сахаров А.В. Алкогольное бремя соматического стационара. Томск: Изд-во «Иван Федоров», 2010. 160 с.

Карапетян Л.В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2014. Т. 123. № 1. С. 171-182.

Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Изд-во Смысл, 2006. 63 с.

Люсов В.А., Харченко В.И., Корякин М.В. Заболеваемость населения России алкоголизмом и смертность от болезней системы кровообращения и других причин // Российский кардиологический журнал. 2008. № 4 (72). С. 79-92.

Наливайко Т.В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. 2006. № 4. С. 211-216.

Немцов А.В. Алкогольная история России: новейший период. М.: «Либроком». 2009. 320 с.

Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. №3. С. 95-121.

Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. Vol. 95. №3. P. 542-575.

Ryan R.M., Frederick C.M. On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being // Journal of Personality. 1997. Vol. 65. №3. P. 529-565.

Ryff C. Psychological well-being in adult life // Current Direction in Psychological Science. 1995. № 4. P. 99-104.

References

Abakumova, I.V. and Ryadinskaya, E.N. (2017), "Specificity of individual and psychological reactions of personality living in the zone of armed conflict", *Scientific Bulletin of BelGU. Ser. Humanities*, 7 (33), 177-181. (In Russian).

Aleksandrova, L.A. (2023), *K kontseptsii zhiznestroykosti v psikhologii* [Toward the concept of resilience in psychology], available at: <http://hpsy.ru/public/x2636.htm> (Accessed 24 November 2023).

Bratus', B.S. (2019), *Anomalii lichnosti. Psikhologicheskyy podkhod* [Personality anomalies. Psychological approach], Nikeja, Moscow, Russia.

Bredbern, N. (2005), *Struktura psikhologicheskogo blagopoluchiya* [The structure of psychological well-being], INFRA, Yaroslavl, Russia.

Voronina, A.V. (2005), "The problem of psychological health and human well-being: a review of concepts and experience of structural-level analysis", *Siberian Psychological Journal*, 3, 142-143. (In Russian).

Govorin, N.V. and Saharov, A.V. (2010), *Alkogolnoe bremya somaticheskogo statsionara* [Alcohol burden of somatic inpatients], Ivan Fedorov, Tomsk, Russia.

Karapetyan, L.V. (2014), "Theoretical approaches to understanding subjective well-being", *Bulletin of Ural Federal University. Series 1: Problems of Education, Science and Culture*, 123 (1), 171-182. (In Russian).

Leontiev, D.A. and Rasskazova, E.I. (2006), *Test zhiznestoikosti* [Resilience test], Smysl, Moscow, Russia.

Lyusov, V.A., Kharchenko, V.I. and Koryakin, M.V. (2008), "Incidence of alcoholism in the Russian population and mortality from diseases of the circulatory system and other causes", *Russian Cardiology Journal*, 4 (72), 79-92. (In Russian).

Nalivaiko, T.V. (2006), "To the question of comprehension of the concept of resilience S. Muddy", *Bulletin of integrative psychology: a journal for psychologists*, 4, 211-216. (In Russian).

Nemtsov, A.V. (2009), *Alkogolnaya istoriya Rossii: noveishiy period* [Alcohol history of Russia: the newest period], Librokom, Moscow, Russia.

Shevelenkova, T.D. and Fesenko, T.P. (2005), "Psychological well-being of personality", *Psychological diagnostics*, 3, 95-121. (In Russian).

Diener, E. (1984), "Subjective well-being", *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. (In USA).

Ryan, R.M. and Frederick, C.M. (1997), "On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being", *Journal of Personality*, 65 (3), 529-565. (In UK).

Ryff, C. (1995), "Psychological well-being in adult life", *Current Direction in Psychological Science*, 4, 99-104. (In USA).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Рядинская Евгения Николаевна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, член Международного научного психофизиологического содружества, Донбасская аграрная академия. **Ковальчишина Наталья Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского Государственного Социального Университета в г. Минске, Республика Беларусь.

Ковальчишина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Донецкий Государственный Университет. **Волобуев Вахтанг Вячеславович**, кандидат медицинских наук, доцент, кафедры психологии, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, Донбасская аграрная академия.

About the authors:

Evgenia N. Ryadinskaya, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Member of the International Scientific Psychophysiological Community, Donbass Agrarian Academy.

Natalya I. Kovalchishina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Conflictology, Branch of the Russian State Social University in Minsk, Republic of Belarus.

Svetlana V. Kovalchishina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Donetsk State University.

Vakhtang V. Volobuev, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Corresponding Member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Donbass Agrarian Academy.