
Научный журнал
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Основан в ноябре 2018 г.
г. Калуга

Редакционный совет

Анспока З., доктор педагогических наук, профессор (Рига, Латвия);
Вереш П., доктор психологических наук, профессор (Будапешт, Венгрия);
Волкова Е.В., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Длиббетова Г. К., доктор педагогических наук, профессор (Астана, Казахстан);
Капцов А.В., доктор психологических наук, доцент (Самара, Россия);
Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Матяш Н.В., доктор психологических наук, профессор (Брянск, Россия);
Меньшиков В.М., доктор педагогических наук, профессор (Курск, Россия);
Моросанова В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия);
Пазухина С.В., доктор психологических наук, доцент (Тула, Россия);
Панов В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Селиванов В.В., доктор психологических наук, профессор (Смоленск, Россия);
Сережникова Р.К., доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия);
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

Редакционная коллегия

Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, доцент (главный редактор);
Исаева Н.А., доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора);
Доможир В.В., кандидат экономических наук (ответственный секретарь);
Васильев Л.Г., доктор филологических наук, профессор;
Горбачева Е.И., доктор психологических наук, профессор;
Енгальчев В.Ф., доктор психологических наук, профессор;
Леонова Е.В., доктор психологических наук, доцент;
Лыткин В.В., доктор философских наук, профессор;
Макарова В.А., доктор педагогических наук, профессор;
Фомин А.Е., доктор психологических наук, доцент;
Хачикян Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор;
Коненкова Н.В. (технический редактор).

Адрес редакции и издательства: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48.

Тел.: (4842) 50-30-21; **E-mail:** krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Адрес типографии: Отпечатано «Наша Полиграфия», 248600, г. Калуга, ул. Грабцевское шоссе, 126.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Распространяется бесплатно

СОДЕРЖАНИЕ

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИУМА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И.

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ
ОБЩЕРОССИЙСКОГО МОНИТОРИНГА..... 4

Суннатова Р.И.

ЛИЧНОСТНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ..... 16

Круглова М.А., Столярчук Е.А., Круглов В.А.

ВОСПРИЯТИЕ КРИТИЧЕСКИХ РАБОЧИХ СОБЫТИЙ УЧАСТНИКАМИ УДАЛЁННЫХ
КОМАНД..... 26

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Горбачева Е.И.

ЦЕННОСТНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ НОРМАТИВЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
СТУДЕНТОВ..... 39

Вязовова Н.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ ПСИХОЛОГА КАК СЛЕДСТВИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОТРАЖЕНИЕ СИСТЕМЫ ЖИЗНЕННЫХ
ЦЕЛЕЙ И ЗНАЧЕНИЙ..... 45

Духновский С.В.

ОТНОШЕНИЕ К ВРЕМЕНИ КАК РЕСУРСНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ..... 55

Капцов А.В., Колесникова Е.И., Волкова Е.С.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОЭФФИЦИЕНТОВ ЦЕЛОСТНОСТИ И СВЯЗНОСТИ
СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ..... 62

Лидская Э.В.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В БЫТУ..... 71

Нестерова А.Д., Спиженкова М.А.

ОТНОШЕНИЕ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ УЧАЩИХСЯ С РАЗНЫМ
УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ..... 79

Аркусов Д.Ю.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ..... 89

Ивчина Т.Ю., Бакурова О.Н.

ОСОЗНАННОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЫ У СТУДЕНТОВ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСЛОВИЙ ПРОЖИВАНИЯ..... 97

Хотеева Р.И., Фандеева А.С., Шевлякова М.П., Якушина А.С.

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ЭПОХУ ВЫЗОВОВ
И НЕСТАБИЛЬНОСТИ..... 112

Богомолова Е.А.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ И РАСПРЕДЕЛЕНИИ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ
ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 121

Маланичева С.В., Биба А.Г.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ..... 126

Мдивани М.О.

МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ БЕГОМ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ..... 133

Хотеева Р.И., Иванова Е.М.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА ПАЦИЕНТАМИ, ДЛИТЕЛЬНО
НАХОДЯЩИМИСЯ В СТАЦИОНАРНОМ ОТДЕЛЕНИИ..... 138

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 148

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИУМА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

УДК 159.9

DOI 10.54072/26586568_2022_5_1_4

С.Л. Ленков, Н.Е. Рубцова, Г.И. Ефремова
**ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ:
РЕЗУЛЬТАТЫ ОБЩЕРОССИЙСКОГО МОНИТОРИНГА**

Аннотация: В статье обсуждается актуальное состояние цифровой компетентности российских педагогов, выявленное по итогам общероссийского мониторинга, организованного во второй половине 2021 года. В качестве измерительного инструмента использовался разработанный в предыдущих исследованиях авторский психодиагностический опросник «Цифровая компетентность педагогов», позволяющий определить такие показатели цифровой компетентности педагога, как функциональная готовность, ценностно-смысловая готовность, мотивационная готовность и общий уровень цифровой компетентности. Выборка включила 347 педагогов в возрасте от 23 до 73 лет, с педагогическим стажем от 1 до 51 года, представляющих 31 регион (субъект РФ) из восьми Федеральных округов РФ, различные предметные сферы педагогической деятельности (техническую и гуманитарную) и различные уровни реализуемого образования (дошкольное, общее и высшее). Установлено, что на показатели цифровой компетентности педагога в наибольшей степени влияют такие факторы, как возраст, педагогический трудовой стаж и уровень реализуемых образовательных программ. В меньшей степени влияние оказывают пол и уровень образования педагога. Полученные результаты могут быть полезны для выявления приоритетных направлений профессионального развития педагогов в русле продолжающейся цифровизации образования.

Ключевые слова: цифровая компетентность педагога; цифровизация образования; цифровая образовательная среда; киберпространство; киберсоциализация.

Введение

Системы образования во всём мире претерпевают быстрые и существенные трансформации, обусловленные множеством разнородных факторов. В рамках исследования выделим из таких факторов только два, действие которых является в значительной степени когерентным. Первый из них является, в определенном смысле, ситуативным: это пандемия COVID-19, оказавшая в последние два года сильное влияние на трансформацию образования в направлении развития его дистанционных и гибридных форм, для применения которых понадобилось, в частности, быстрое развитие и широкое внедрение цифровых образовательных технологий (см., например, [6; 8]).

Второй фактор является значительно более фундаментальным: это фактор глобальной информатизации (цифровизации), порождающий такие быстро развивающиеся феномены, как информационное общество (см. [5]), цифровая экономика (см. [3]), цифровизация образования (см. [7]), формирование киберпространства (см. [9]), киберсоциализация (см. [11]) и др. Подобные феномены зачастую являются сильно взаимосвязанными и взаимообусловленными: например, информационное общество подразумевает трудоустройство преимущественной ча-

сти трудоспособного населения в отраслях, связанных с созданием и обработкой информации; само наличие и быстрое развитие подобных отраслей в совокупности с широким внедрением информационных технологий практически во все остальные отрасли хозяйствования и составляет сущность цифровой экономики, а для работы в такой экономике, в свою очередь, требуются соответствующим образом подготовленные кадры, что является одним из общезначимых мотивов цифровизации образования. Другим важнейшим аналогичным мотивом является перевод функциональной (а не только содержательной) составляющей образования в цифровой ракурс.

Таким образом, цифровизация образования объединяет в себе как содержательные, так и функциональные аспекты. Первые связаны с формированием знаний и умений для понимания и использования цифровых технологий, а вторые – с организацией самого образовательного процесса при использовании широких возможностей цифровых технологий, в первую очередь, специализированных – собственно цифровых образовательных технологий.

Различные аспекты цифровизации образования в последние годы широко изучались отечественными и зарубежными учеными

и практиками (см. [2; 18; 23]). Результаты подобных теоретических и эмпирических исследований показывают, что под влиянием цифровизации образования профессиональная педагогическая деятельность существенно изменяется, выдвигая новые требования к профессиональной компетентности педагогов [13; 24]. Выражением подобных требований, относящихся к вопросам использования в образовательном процессе цифровой образовательной среды, является цифровая компетентность педагогов (*digital competence of teacher*), которая широко исследовалась зарубежными учеными и практиками [16; 17; 27; 29; 33 и др.], а в последние годы начинает изучаться и российскими исследователями [4; 10; 15; 34 и др.]. При этом в работах как отечественных, так и зарубежных авторов для изучения, по сути, того же самого феномена наряду с понятием цифровой компетентности педагогов продолжает использоваться ряд близких по смыслу иных понятий, таких как цифровая грамотность педагогов (например, [1]), ИКТ-компетентность педагогов (например, [14]) и др. Обоснование теоретико-методологических преимуществ использования вместо подобных понятий конструкта «цифровая компетентность педагога» приведено нами в работе [10].

Анализ литературы позволяет констатировать, что подходы к пониманию сущности и структуры цифровой компетентности педагогов остаются глубоко дискуссионными. Так, например:

– предложена расширенная модель цифровой компетентности учителей, в которой интегрируются личностно-этические и личностно-профессиональные частные компетентности [20];

– в рамочной программе *DigCompEdu* цифровой компетентности педагогов в Европе цифровая компетентность педагога понимается как набор специфичных цифровых частных компетентностей, дающих возможность использовать потенциал цифровых технологий для улучшения и инноваций образования [31, р. 8]; соответственно, цифровая компетентность педагога состоит из 22-х элементарных компетентностей, сгруппированных в шесть областей: 1) профессиональное участие, 2) цифровые ресурсы, 3) оценка, 4) преподавание и обучение, 5) расширение прав и возможностей учащихся, 6) содействие цифровому развитию учащихся [31, р. 9];

– в рамках шведской национальной стратегии цифровизации школьной системы адекватная (*adequate*) цифровая компетентность

учителей является гибкой по смыслу, определяемой локальными контекстуальными условиями и реализуемой в деятельности и решениях, основанных на собственных ценностных структурах [30, р. 727].

В рамках исследования мы будем использовать авторскую концепцию, развитую в предыдущих исследованиях, в рамках которой цифровая компетентность педагога понимается как его способность и готовность эффективно и разносторонне действовать в цифровой образовательной среде, используя современные цифровые технологии в своей профильной профессиональной педагогической деятельности: для обучения и мотивирования учащихся, создания необходимого дидактического контента, коммуникации с коллегами, профессионального развития и т.д. При этом в структуре цифровой компетентности педагога выделяются три ключевые составляющие: функциональная готовность, ценностно-смысловая готовность и мотивационная готовность [10].

Важный аспект состоит также в том, насколько операционализировано понятие цифровой компетентности педагога, используемое теми или иными авторами. Так, шведские исследователи М. Lindfors et al. (2021) изучали формирование профессиональной цифровой компетентности преподавателей вузов, готовящих будущих учителей, используя полуструктурированные интервью [26]. А.В. Mirete et al. (2020) также исследовали цифровую компетентность преподавателей вузов, но использовали для этого два опросника: первый определял подход к передаче информации и построению знаний, а второй измерял отношение, знания и использование ИКТ [28]. В работе Т.Н. Giæveretal. (2020) представлена анкета, предназначенная для изучения цифровой компетентности педагогов [21], однако данных об её валидности и надежности не приведено. В отличие от этого, в предыдущих исследованиях нами был разработан опросник, измеряющий цифровую компетентность педагогов и прошедший психометрическую проверку (см. [10]). Вместе с тем, данный опросник ещё не использовался для масштабного обследования российских педагогов, а других данных по цифровой компетентности, полученных на достаточно больших выборках отечественных педагогов, нам обнаружить не удалось.

Таким образом, имеющиеся эмпирические данные о цифровой компетентности педагогов являются фрагментарными, а их надежность зачастую недостаточно обоснована. Эти обстоятельства обуславливают актуальность

нашего исследования, цель которого – выявить современное состояние и детерминирующие факторы цифровой компетентности российских педагогов. Достижение данной цели предполагало решение следующих задач:

- организовать и провести масштабный мониторинг цифровой компетентности российских педагогов, охватывающий различные категории педагогов в различных регионах нашей страны;
- выполнить сравнение цифровой компетентности различных категорий педагогов;
- выявить факторы, оказывающие влияние на цифровую компетентность педагогов.

Методы

Измерения. Диагностика цифровой компетентности педагогов осуществлялась с помощью психодиагностического опросника «Цифровая компетентность педагогов (ЦКП)», разработанного авторами ранее и прошедшего психометрическую проверку по различным показателям валидности и надежности (см. [10]). Опросник ЦКП содержит 19 пунктов и включает три шкалы: 1) функциональная готовность (8 пунктов), 2) ценностно-смысловая готовность (7 пунктов), 3) мотивационная готовность

(4 пункта). Кроме этого, находится общий уровень цифровой компетентности.

Для организации мониторинга опросник ЦКП был подготовлен в двух вариантах – печатном и в виде Гугл-формы. Данные собирали в период с июня по октябрь 2021 года.

Выборка. Всего в мониторинге приняло участие около 400 педагогов. После удаления неполных и недостоверных данных выборка включила 347 педагогов в возрасте от 23 до 73 лет ($M = 42,29$, $SD = 9,749$) с педагогическим стажем от 1 до 51 года ($M = 16,36$, $SD = 10,093$). Педагоги, вошедшие в выборку, включают: представителей 39 городов и иных населенных пунктов, 31 региона (субъекта РФ), 8 Федеральных округов РФ; 325 (93,7%) педагогов государственных образовательных организаций и 22 (6,3%) – негосударственных; 80 (23,1%) педагогов, работающих с возрастным контингентом учащихся младше 7 лет, 32 (9,2%) – от 7 до 11 лет, 95 (27,4%) – от 12 до 17 лет, 159 (45,8%) – от 18 до 24 лет, 100 (28,8%) – 25 лет и старше; при этом некоторые респонденты работали с различными возрастными категориями обучаемых. Основные контролируемые факторы и выделяемые по ним группы педагогов представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Демографические и социальные характеристики выборки

Факторы	Группы педагогов, выделяемые по значениям фактора	Распределение в выборке	
		<i>n</i>	%
<i>Факторы с выделением парных групп</i>			
Пол	1 Мужчины	41	11,8
	2 Женщины	306	88,2
Тип образовательной организации	1 Педагоги государственных организаций	325	93,7
	2 Педагоги негосударственных организаций	22	6,3
Предметная сфера педагогической деятельности	1 Педагоги технической сферы	48	13,8
	2 Педагоги гуманитарной сферы	299	86,2
Уровень образования	1 Со средним профессиональным образованием	21	6,1
	2 С высшим образованием	326	93,9
<i>Факторы с выделением трёх групп</i>			
Возраст	1 Педагоги в возрасте до 30 лет	41	11,8
	2 Педагоги в возрасте от 31 года до 45 лет	175	50,4
	3 Педагоги в возрасте старше 45 лет	131	37,8
Педагогический трудовой стаж	1 Педагоги со стажем до 5 лет	70	20,2
	2 Педагоги со стажем от 6 года до 15 лет	99	28,5
	3 Педагоги со стажем более 15 лет	178	51,3
Реализуемый уровень образования	1 Педагоги дошкольного образования	79	22,8
	2 Педагоги общего образования	109	31,4
	3 Педагоги высшего образования	159	45,8

Анализ данных мониторинга выполнен с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics for Windows (IBM Corp., Armonk, NY, USA). Сила влияния факторов оценивалась с помощью коэффициента η^2 (эта-квадрат); для меж-

группового сравнения парных групп использовался критерий Манна-Уитни; для выявления влияния на цифровую компетентность педагогов различных факторов применялся однофакторный дисперсионный анализ (*one-way*

ANOVA), для корректного применения которого использовались множественные сравнения по критерию Геймса-Хоуэла, не требующему от сравниваемых групп ни одинакового объема, ни равенства дисперсий [22, р. 1056].

Результаты

Описательная статистика по шкалам опросника ЦКП представлена в табл. 2. Как видно из показателей асимметрии, эксцесса и их стандартных ошибок, некоторые шкалы опросника ЦКП проявляют существенное отклонение от характеристик нормального распределения. С учетом этого для дальнейшего анализа мы использовали преимущественно методы непараметрической статистики, за исключением однофакторного дисперсионного анализа, обладающего высокой устойчивостью по отношению к отклонениям от нормального распределения [22].

Результаты выявления межгрупповых различий в показателях цифровой компетентности для парных групп педагогов представлены в табл. 3. Сравнение групп, выделенных по фактору пола, показало, что педагоги-мужчины, по сравнению с педагогами-женщинами, проявляют достоверно более высокую выраженность функциональной и мотивационной готовности, а также общего уровня цифровой компетентности. Вместе с тем, для факторов типа образовательной организации и предметной сферы педагогической деятельности статистически значимых различий не выявлено для всех шкал опросника ЦКП (см. табл.3).

Следующий этап анализа данных был связан с выявлением влияния на цифровую компетентность педагогов различных факторов с помощью ANOVA (табл. 4).

Таблица 2 – Описательная статистика по шкалам опросника ЦКП ($N = 347$)

Шкалы опросника ЦКП	Минимум/Максимум	$M (SD)$	Асимметрия	Эксцесс
1 Функциональная готовность	4/37	22,44 (7,072)	-0,146	-0,718
2 Ценностно-смысловая готовность	8/35	22,30 (5,698)	-0,092	-0,579
3 Мотивационная готовность	2/20	12,62 (3,724)	-0,183	-0,424
Общий уровень цифровой компетентности	16/88	52,37 (14,546)	-0,055	-0,632

Примечание: стандартная ошибка равна 0,131 для асимметрии и 0,261 для эксцесса

Таблица 3 – Проверка различий в показателях цифровой компетентности для парных групп

Шкалы ЦКП	Факторы	Средние значения		Тест Манна-Уитни		η^2
		Группа 1	Группа 2	Z	p	
1 Функциональная готовность	Пол	22,04	25,49	-2,957	0,003	0,025
	Тип организации	22,24	25,41	-1,900	0,057	
	Предметная сфера	23,31	22,30	-0,806	0,420	
	Уровень образования	11,86	23,13	-6,287	0,000	0,114
2 Ценностно-смысловая готовность	Пол	22,22	22,93	-0,760	0,447	
	Тип организации	22,26	22,86	-0,586	0,558	
	Предметная сфера	23,23	22,15	-1,194	0,233	
	Уровень образования	19,48	22,48	-2,341	0,019	0,016
3 Мотивационная готовность	Пол	12,47	13,76	-2,202	0,028	0,014
	Тип организации	12,54	13,91	-1,562	0,118	
	Предметная сфера	13,50	12,48	-1,717	0,086	
	Уровень образования	9,86	12,80	-3,245	0,001	0,030
Общий уровень цифровой компетентности	Пол	56,72	62,17	-2,257	0,024	0,015
	Тип организации	57,04	62,18	-1,534	0,125	
	Предметная сфера	60,04	56,94	-1,294	0,196	
	Уровень образования	41,19	58,41	-4,729	0,000	0,064

Примечания:

1. Численность групп, соответствующих значениям факторов, приведена в табл. 1.
2. Z – z -значение критерия Манна-Уитни, p – двухсторонний асимптотический уровень значимости различий. Значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом. Значения η^2 приведены только для случаев, когда выявлены статистически значимые различия

Таблица 4 – Проверка влияния на показатели цифровой компетентности факторов возраста, педагогического трудового стажа и реализуемого уровня образования

Шкалы ЦКП	ANOVA			Средние значения		Тест Геймса-Хоуэла	
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Группа	<i>M</i>	Группы	<i>p</i>
<i>Фактор возраста</i>							
1 Функциональная готовность	24,4	0,000	0,124	1	28,45	1-2	0,000
				2	22,35	1-3	0,000
				3	20,56	2-3	0,067
2 Ценностно-смысловая готовность	10,1	0,000	0,055	1	25,63	1-2	0,001
				2	22,36	1-3	0,000
				3	21,18	2-3	0,165
3 Мотивационная готовность	15,6	0,000	0,083	1	15,29	1-2	0,000
				2	12,67	1-3	0,000
				3	11,73	2-3	0,069
Общий уровень цифровой компетентности	22,0	0,000	0,114	1	69,78	1-2	0,000
				2	57,38	1-3	0,000
				3	53,47	2-3	0,046
<i>Фактор педагогического трудового стажа</i>							
1 Функциональная готовность	22,3	0,000	0,115	1	26,46	1-2	0,006
				2	23,36	1-3	0,000
				3	20,35	2-3	0,001
2 Ценностно-смысловая готовность	8,6	0,000	0,047	1	24,46	1-2	0,103
				2	22,66	1-3	0,000
				3	21,25	2-3	0,134
3 Мотивационная готовность	13,4	0,000	0,072	1	14,39	1-2	0,019
				2	12,87	1-3	0,000
				3	11,79	2-3	0,051
Общий уровень цифровой компетентности	19,4	0,000	0,102	1	65,30	1-2	0,008
				2	58,89	1-3	0,000
				3	53,40	2-3	0,004
<i>Фактор реализуемого уровня образования</i>							
1 Функциональная готовность	49,6	0,000	0,224	1	16,30	1-2	0,000
				2	24,53	1-3	0,000
				3	24,06	2-3	0,827
2 Ценностно-смысловая готовность	6,0	0,003	0,034	1	22,13	1-2	0,125
				2	23,78	1-3	0,611
				3	21,37	2-3	0,002
3 Мотивационная готовность	11,7	0,000	0,064	1	11,25	1-2	0,000
				2	13,82	1-3	0,041
				3	12,48	2-3	0,008
Общий уровень цифровой компетентности	18,7	0,000	0,098	1	49,68	1-2	0,000
				2	62,13	1-3	0,000
				3	57,92	2-3	0,041
<i>Примечания:</i>							
1. Численность групп, соответствующих значениям факторов, приведена в табл. 1.							
2. <i>F</i> – статистика Фишера, <i>p</i> –уровень значимости различий, η^2 –коэффициент «эта-квадрат». Значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом							

С увеличением возрастной группы педагогов:

– все три частных показателя цифровой компетентности педагога (функциональная, ценностно-смысловая и мотивационная готовность к деятельности в цифровой образовательной среде) статистически достоверно снижаются при переходе от самой младшей группы (до 30 лет включительно) как к средней группе

(от 31 года до 45 лет), так и к самой старшей группе (старше 45 лет);

– общий уровень цифровой компетентности педагога монотонно и статистически достоверно снижается: статистически значимое снижение выявлено при переходе от младшей группы к средней, от средней к старшей и от младшей к старшей.

Влияние на цифровую компетентность педагогического стажа оказалось несколько

иным. С увеличением группы педагогов по их педагогическому стажу:

- монотонное и статистически достоверное снижение выявлено для функциональной готовности и для общего уровня цифровой компетентности: статистически значимое снижение выявлено при переходе от младшей по стажу группы (со стажем до 5 лет включительно) к средней (от 6 до 15 лет), от средней к старшей (свыше 15 лет) и от младшей к старшей;

- для ценностно-смысловой готовности статистически значимое снижение выявлено только при переходе от младшей по стажу группы к старшей;

- для мотивационной готовности выявлено «почти монотонное» снижение: статистически значимое снижение выявлено при переходе от младшей по стажу группы как к средней, так и к старшей; при этом снижение при переходе от средней группы к старшей лишь немного не дотягивает до уровня статистической значимости ($p = 0,051$).

Таким образом, педагогический стаж влияет на показатели цифровой компетентности педагога во многом иначе, чем возраст. Например, выяснилось, что наличие определенного педагогического стажа (от 6 до 15 лет) выступает в роли своеобразного ингибитора для негативных тенденций возрастного уменьшения ценностно-смысловой готовности к деятельности в цифровой образовательной среде.

Свою специфику имеет влияние уровня образования, реализуемого в образовательной

организации. С увеличением реализуемого уровня образования:

- функциональная готовность, по сравнению с педагогами дошкольного образования, достоверно выше как у школьных педагогов, так и у вузовских педагогов; вместе с тем, школьные и вузовские педагоги по этому показателю статистически не различаются;

- ещё более удивительны закономерности, выявленные для ценностно-смысловой готовности: такая готовность у педагогов дошкольного образования статистически не различается с аналогичной готовностью как школьных, так и вузовских педагогов; при этом ценностно-смысловая готовность вузовских педагогов оказалась достоверно более низкой, чем школьных педагогов;

- последняя тенденция сохранилась и при изучении влияния на мотивационную готовность и общий уровень цифровой компетентности педагога: здесь показатели вузовских педагогов также оказались достоверно более низкими, чем школьных педагогов; в то же время, в отличие от предыдущего случая, показатели педагогов дошкольного образования достоверно ниже, чем как школьных, так и вузовских педагогов.

Дискуссия

Проведенный мониторинг можно рассматривать, в то же время, в качестве первой широкой апробации опросника ЦКП. Так, в табл. 5 приведены данные о проверке надежности по внутренней согласованности шкал, определяемой с помощью коэффициента «альфа Кронбаха».

Таблица 5 – Надежность шкал опросника ЦКП ($N = 347$)

Шкала	Альфа Кронбаха	
	$N = 151$	$N = 347$
1 Функциональная готовность	0,871	0,869
2 Ценностно-смысловая готовность	0,854	0,904
3 Мотивационная готовность	0,839	0,845
Общая выраженность цифровой компетентности	0,912	0,934
<i>Примечание:</i> для сравнения в таблице показаны также данные о надежности, полученные на независимой выборке педагогов ($N = 151$) при разработке опросника ЦКП (см. [10])		

Следующий аспект состоит в том, что полученные результаты выявили наличие влияния фактора пола и, с другой стороны, отсутствие влияния фактора типа образовательной организации. Однако мы бы отнесли к интерпретации этих результатов с определенной осторожностью. Так, в группе педагогов-мужчин, по сравнению с группой педагогов-женщин, оказалась достоверно более высокой выраженность функциональной готовности, мотиваци-

онной готовности и общего уровня цифровой компетентности. Однако при этом доля педагогов-мужчин в выборке мала.

В свою очередь, для фактора типа образовательной организации статистически значимых различий выявлено не было для всех шкал опросника ЦКП. Однако возможно это связано лишь с небольшой долей представленных в выборке педагогов негосударственных организаций.

Однозначно сильное положительное влияние на все показатели цифровой компетентности педагога оказывает уровень образования педагога (см. табл. 4). Данный факт подтверждает важность получения педагогом не только базового образования, но и последующего непрерывного профессионального развития в аспекте регулярного повышения квалификации.

Для влияния уровня образования, реализуемого в образовательной организации, выявленные закономерности оказались во многом неожиданными: значительно естественнее было ожидать, что, чем выше уровень образования, реализуемый в образовательной организации, тем выше показатели цифровой компетентности. Однако на практике это оказалось не совсем так. Объяснение этого явления содержится, на наш взгляд, в содержательной специфике той цифровой компетентности, которая выявляется с помощью использованного опросника «Цифровая компетентность педагога (ЦКП)»: данная компетентность выражает, в первую очередь, соответствие педагога требованиям тех профессиональных задач, которые перед ним поставлены (в том числе, и им самим) в рамках выполняемой профессиональной педагогической деятельности. Другими словами, это – в определенном смысле относительная компетентность, соотношенная с требованиями, предъявляемыми к педагогу, с учетом специфики предметной сферы его педагогической деятельности, возрастных и иных особенностей контингента обучаемых. Соответственно, наш подход к определению и измерению цифровой компетентности педагога позволяет выяснить, насколько каждый педагог готов к работе в цифровой образовательной среде именно по своему педагогическому профилю, для решения педагогических задач, поставленных именно перед ним.

Если проранжировать факторы по силе влияния на показатели цифровой компетентности, картина получится следующая (в скобках указаны значения η^2):

– на функциональную готовность педагога влияют такие факторы, как реализуемый уровень образования (0,224), возраст (0,124), педагогический трудовой стаж (0,115), пол (0,025) и уровень образования педагога (0,025);

– на ценностно-смысловую готовность педагога влияют такие факторы, как возраст (0,055), педагогический трудовой стаж (0,047), реализуемый уровень образования (0,034) и уровень образования педагога (0,016);

– на мотивационную готовность педагога влияют такие факторы, как возраст (0,083), педагогический трудовой стаж (0,072), реализуемый уровень образования (0,064) и уровень образования педагога (0,030);

– на общий уровень цифровой компетентности педагога влияют такие факторы, как возраст (0,114), педагогический трудовой стаж (0,102), реализуемый уровень образования (0,098), уровень образования педагога (0,064) и пол (0,015).

Заключение

В целом полученные результаты позволяют сделать вывод, что цифровая компетентность российских педагогов имеет значительные перспективы развития. Этот вывод качественно согласуется с данными, полученными нами в одном из предыдущих исследований, о том, что многие российские педагоги испытывают значительные трудности, проявляющиеся в различных аспектах участия в процессах цифровизации образования (см. [12]). В связи с этим отметим, что цифровизация образования, помимо прогрессивных достижений, несет с собой и множество разнородных новых рисков [7; 11; 13], значимость и выраженность которых особенно усилились в условиях вынужденного ускорения цифровизации образования под влиянием пандемии COVID-19 [6; 19; 25]. В этом ракурсе цифровая компетентность педагогов является важным ингибитором, фактором противодействия подобным рискам, а также необходимым условием выполнения профессиональной педагогической деятельности на высоком уровне, соответствующем современным условиям и требованиям [4; 15; 25]. Вместе с тем, процессы формирования у педагогов цифровой компетентности зачастую протекают весьма не просто. Цифровизация образования принципиально изменяет многие стороны деятельности педагога – её условия, содержание, дидактический контент, используемые формы и методы, характер взаимодействия всех субъектов образовательного процесса [13; 24]. Всё это требует от педагога новых, дополнительных усилий, направленных на трансформацию не только своей непосредственной деятельности, но и своего отношения к ней, своих представлений о профессиональном развитии и профессионализме педагога. В итоге это приводит, зачастую, к психологическим проблемам, аналогичным тем, которые рассматриваются в организационной психологии в рамках изучения феномена сопротивления изменениям (*resistancetochange*) (см., например, [32]). Именно подобные психологические проблемы,

а не только некие объективные факторы, часто лежат в основании тех трудностей, с которыми сталкивается современный российский педагог, оказываясь вовлеченным в процессы цифровизации образования.

Результаты исследования позволяют определить некоторые ключевые проблемы цифровизации образования и наметить перспективы совершенствования работы по профессиональному развитию педагогов в русле усиливающихся процессов киберсоциализации и циф-

ровизации образования. Перспективы продолжения исследования связаны с совершенствованием измерительного инструментария цифровой компетентности педагога, расширением спектра рассматриваемых внешних и внутренних детерминант цифровой компетентности, а также, причем в первую очередь, с проведением повторных мониторингов цифровой компетентности педагогов и выявлением динамики процессов её формирования.

Список литературы:

1. Воронина, Ю.В. Цифровая грамотность педагога: анализ содержания понятия и структура / Ю.В. Воронина // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (32). – С. 232-245.
2. Гавронская, Ю.Ю. Тренды современного образования: цифровизация, эдьютейнмент и функциональная грамотность / Ю.Ю. Гавронская // Химия в школе. – 2022. – № 1. – С. 17-21.
3. Городнова, Н.В. Развитие цифровой экономики: теория и практика / Н.В. Городнова // Вопросы инновационной экономики. – 2021. – Т. 11, №3. – С. 911-928. – DOI: 10.18334/vines.11.3.112227.
4. Грязнов, С.А. Цифровая компетентность преподавателя // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 2 (35). – С. 79-81. – DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0016.
5. Добролюбова, Е.И. Оценка цифровой зрелости государственного управления [Электронный ресурс] / Е.И. Добролюбова // Информационное общество. – 2021. – № 2. – С. 37-52. – URL: <http://infosoc.iis.ru/article/view/580> (дата обращения: 11.02.2022).
6. Зенков, А.Р. Образование в условиях пандемии: возможности и ограничения цифрового обучения / А.Р. Зенков // Анализ и прогноз. Журнал ИМЭМО РАН. – 2020. – № 3. – С. 51-64. – DOI: 10.20542/afij-2020-3-51-64.
7. Кадеева, О.Е. Цифровизация современного образования / О.Е. Кадеева, А.А. Донцова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 1. – С. 106-108.
8. Леньков, С.Л. Влияние пандемии на вовлеченность молодежи в киберсоциализацию / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, Г.И. Ефремова // Безопасность личности и общества в условиях нового кризиса: Материалы XI Международного симпозиума. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2020. – С. 57-61.
9. Леньков, С.Л. Действие в киберпространстве / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова // Мир психологии. – 2020. – № 2 (102). – С. 231-244.
10. Леньков, С.Л. Опросник «Цифровая компетентность педагогов»: разработка и психометрическая проверка / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, Г.И. Ефремова // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». – 2022 (в печати).
11. Леньков, С.Л. Опросник вовлеченности в киберсоциализацию / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, Г.И. Ефремова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6. – С. 109-119. – DOI: 10.24411/1813-145X-2019-1-0567.
12. Леньков, С.Л. Субъективное восприятие педагогами проблем цифровизации образования / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, Г.И. Ефремова // Ярославский педагогический вестник. – 2022 (в печати).
13. Панов, В.И. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография / В.И. Панов, Э.В. Патраков. – Москва: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020. – 199 с. – DOI: 10.47581/2020/02.Panov.001.
14. ЮНЕСКО. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО, версия 3 / русский перевод [Электронный ресурс] / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2019. – 70 с. – URL: <https://iite.unesco.org/publications/struktura-ikt-kompetentnosti-uchitelej-rekomendatsii-unesco/> (дата обращения: 21.02.2022).
15. Яковлева, Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Концепт. – 2021. – № 4. – С. 46-57. – DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11021.

16. Cattaneo, A.A.P. How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors / A.A.P. Cattaneo, C. Antonietti, M. Rauseo // *Computers & Education*. – January 2022. – Vol. 176. – Article 104358. – DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104358.
17. Çebi, A. Digital competence: A study from the perspective of pre-service teachers in Turkey / A. Çebi, İ. Reisoğlu // *Journal of New Approaches in Educational Research*. – 2020. – Vol. 9, no. 2. – P. 294-308. – DOI: 10.7821/naer.2020.7.583.
18. De Backer, L. Identifying regulation profiles during computer-supported collaborative learning and examining their relation with students' performance, motivation, and self-efficacy for learning / L. De Backer, H. Van Keer, F. De Smedt, E. Merchie, M. Valcke // *Computers & Education*. – April 2022. – Vol. 179. – Article 104421. – DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104421.
19. Di Pietro, G. The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets / G. Di Pietro, F. Biagi, P. Costa, Z. Karpiński, J. Mazza. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. – 50 p. – DOI: 10.2760/126686.
20. Falloon, G. From digital literacy to digital competence: The Teacher Digital Competency (TDC) framework // *Educational Technology Research and Development*. – 2020. – Vol. 68, no. 5. – P. 2449-2472. – DOI: 10.1007/s11423-020-09767-4.
21. Giæver, T.H. DiCTE Questionnaire Report: OUTPUT 2 [Electronic resource] / T.H. Giæver, L. Mifsud, P. Camilleri, J.C. Colomer, B.K. Engen, G.B. Gudmundsdottir, O. Hatlevik, H. Hernandes, J. Insa, A. McDonagh, O. McGarr, J. Milton, A. Rohatgi // DiCTE (Developing ICT in Teacher Education) project. – 12.10.2020. – URL: <https://dicte.oslomet.no/dicte-questionnaire-report-output-2/>.
22. IBM Corporation. IBM SPSS Statistics 24 Algorithms. – Armonk, NY: IBM Corp., 2016. – 1271 p.
23. Konstantinidou, E. Teaching with technology: A large-scale, international, and multilevel study of the roles of teacher and school characteristics / E. Konstantinidou, R. Scherer // *Computers & Education*. – April 2022. – Vol. 179. – Article 104424. – DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104424.
24. Klenin A. Digital technologies in teacher training: New experience / A. Klenin, A. Donskov, D. Spasskaya, A. Khusein // *ITM Web of Conferences*. – 2020. – Vol. 35. – Article 06002. – DOI: 10.1051/itmconf/20203506002.
25. König, J. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany / J. König, D.J. Jäger-Biela, N. Glutsch // *European Journal of Teacher Education*. – 2020. – Vol. 43, no. 4. – P. 608-622. – DOI: 10.1080/02619768.2020.1809650.
26. Lindfors, M. Conditions for professional digital competence: the teacher educators' view / M. Lindfors, F. Pettersson, A.D. Olofsson // *Education Inquiry*. – 2021. – Vol. 12, no. 4. – P. 390-409. – DOI: 10.1080/20004508.2021.1890936.
27. McGarr, O. Exploring the digital competence of pre-service teachers on entry onto an initial teacher education programme in Ireland / O. McGarr, A. McDonagh // *Irish Educational Studies*. – 2021. – Vol. 40, no. 1. – P. 115-128. – DOI: 10.1080/03323315.2020.1800501.
28. Mirete, A.B. Digital competence and university teachers' conceptions about teaching. A structural causal model / A.B. Mirete, J.J. Maquilón, L. Mirete, R.A. Rodríguez // *Sustainability*. – 2020. – Vol. 12, no. 12. – Article 4842. – DOI: 10.3390/su12124842.
29. Novella-García, C. The ethical dimension of digital competence in teacher training / C. Novella-García, A. Cloquell-Lozano // *Education and Information Technologies*. – 2021. – Vol. 26, no. 3. – P. 3529-3541. – DOI: 10.1007/s10639-021-10436-z.
30. Olofsson, A.D. A study of the use of digital technology and its conditions with a view to understanding what 'adequate digital competence' may mean in a national policy initiative / A.D. Olofsson, G. Fransson, J.O. Lindberg // *Educational Studies*. – 2020. – Vol. 46, no. 6. – P. 727-743. – DOI: 10.1080/03055698.2019.1651694.
31. Redecker, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu: EUR 28775 EN. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. – 95 p. – DOI: 10.2760/159770.
32. Rehman, N. The psychology of resistance to change: The antidotal effect of organizational justice, support and leader-member exchange / N. Rehman, A. Mahmood, M. Ibtasam, S.A. Murtaza, N. Iqbal, E. Molnár // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – Article 678952. – DOI: 10.3389/fpsyg.2021.678952.

33. Roll, M.J.J. Multidisciplinary digital competencies of pre-service vocational teachers / M.J.J. Roll, D. Ifenthaler // Empirical research in vocational education and training. – 2021. – Vol. 13. – Article 7. – DOI: 10.1186/s40461-021-00112-4.
34. Sorochinsky, M.A. Digital competence of teachers and students in Yakutia: problems and prospects of e-learning during the pandemic // Educação.– 2021. – Vol. 46, no. 1. – Article e99. – DOI: 10.5902/1984644466423.

S.L. Lenkov, N.E. Rubtsova, G.I. Efremova
**DIGITAL COMPETENCE OF RUSSIAN PEDAGOGUES:
RESULTS OF ALL-RUSSIAN MONITORING**

Abstract: The article discusses the current state of digital competence of Russian pedagogues, identified as a result of the all-Russian monitoring organized in the second half of 2021. The author's psychodiagnostic questionnaire «Digital Competence of Pedagogues», developed in previous studies, was used as a measuring tool, which makes it possible to determine such indicators of a pedagogue's digital competence as functional readiness, value-semantic readiness, motivational readiness and the general level of digital competence. The sample included 347 pedagogues aged 21 to 73, with teaching experience from 1 to 53 years, representing 31 regions (subjects of the Russian Federation) from eight federal districts of the Russian Federation, various subject areas of pedagogical activity (technical and humanitarian) and various levels of implementing education (preschool, general and higher education). It has been established that the indicators of the digital competence of the pedagogue are most influenced by such factors as age, teaching experience and the level of implemented educational programs. To a lesser extent, the gender and level of education of the teacher have an influence. The results obtained can be useful for identifying priority areas for the professional development of pedagogues in line with the ongoing digitalization of education.

Key words: digital competence of pedagogue; digitalization of education; digital educational environment; cyberspace; cyber socialization.

References:

1. Voronina, Yu.V. Tsifrovaya gramotnost pedagoga: analiz sodержaniya ponyatiya i struktura // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2019. – № 4 (32). – P. 232-245.
2. Gavronskaya, Yu.Yu. Trendy sovremennogo obrazovaniya: tsifrovizatsiya, edyuteinment i funktsionalnaya gramotnost // Khimiya v shkole. – 2022. – № 1. – P. 17-21.
3. Gorodnova, N.V. Razvitiye tsifrovoi ekonomiki: teoriya i praktika // Voprosy innovatsionnoi ekonomiki. – 2021. – V. 11, № 3. – P. 911-928. – DOI: 10.18334/vinec.11.3.112227.
4. Gryaznov, S.A. Tsifrovaya kompetentnost prepodavatelya // Azimut nauchnykh issledovany: pedagogika i psikhologiya. – 2021. – V. 10, № 2 (35). – P. 79-81. – DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0016.
5. Dobrolyubova, E.I. Otsenka tsifrovoi zrelosti gosudarstvennogo upravleniya // Informatsionnoye obshchestvo. – 2021. – № 2. – P. 37-52. – URL: <http://infosoc.iis.ru/article/view/580> (application date: 11.02.2022).
6. Zenkov, A.P. Obrazovaniye v usloviyakh pandemii: vozmozhnosti i ogranicheniya tsifrovogo obucheniya // Analiz i prognoz. Journal IWEIR RAS – 2020. – № 3. – P. 51-64. – DOI: 10.20542/afij-2020-3-51-64.
7. Kadeeva, O.E. Tsifrovizatsiya sovremennogo obrazovaniya / O.E. Kadeeva, A.A. Dontsova // Voprosy pedagogiki. – 2022. – № 1. – P. 106-108.
8. Lenkov, S.L. Vliyaniye pandemii na vovlechenost molodyozhi v kibersotsializatsiyu / S.L. Lenkov, N.E. Rubtsova, G.I. Efremova // Bezopasnost lichnosti i obshchestva v usloviyakh novogo krizisa: Materialy XI Mezhdunarodnogo simpoziuma. – Ekaterinburg: Humanitarian university, 2020. – P. 57-61.
9. Lenkov, S.L. Deistviye v kiberprostranstve / S.L. Lenkov, N.E. Rubtsova // Mir psikhologii. – 2020. – № 2 (102). – P. 231-244.

10. Lenkov, S.L. Oprosnik «Tsifrovaya kompetentnost pedagogov»: razrabotka i psikhometricheskaya proverka / S.L. Lenkov, N.E. Rubtsova, G.I. Efremova // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seria «Nauki ob obshchestve i gumanitarnye nauki». – 2022.
11. Lenkov, S.L. Oprosnik вовлеченности v kibersotsializatsiyu / S.L. Lenkov, N.E. Rubtsova, G.I. Efremova // Yaroslavsky pedagogichesky vestnik. – 2019. – № 6. – P. 109-119. – DOI: 10.24411/1813-145X-2019-1-0567.
12. Lenkov, S.L. Subyektivnoye vospriyatiye pedagogami problemy tsifrovizatsii obrazovaniya / S.L. Lenkov, N.E. Rubtsova, G.I. Efremova // Yaroslavsky pedagogichesky vestnik – 2022.
13. Panov, V.I. Tsifrovizatsiya informatsionnoi sredi: riski, predstavleniya, vzaimodeistviya: monografiya / V.I. Panov, E.V. Patrakov. – M.: Psychological institute RAS; Kursk: Universitetskaya kniga, 2020. – 199 p. – DOI: 10.47581/2020/02.Panov.001.
14. UNESCO. Struktura IKT-kompetentnosti uchitelei. Rekomendatsii UNESCO, versiya 3 / Russian translation. – UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2019. – 70 p. – URL: <https://iite.unesco.org/ru/publications/struktura-ikt-kompetentnosti-uchitelej-rekomendatsii-unesco/> (application date: 21.02.2022).
15. Yakovleva, E.V. Tsifrovaya kompetentnost budushchego pedagoga: komponentnyy sostav // Kotsept. – 2021. – № 4. – P. 46-57. – DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11021.
16. Cattaneo, A.A.P. How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors / A.A.P. Cattaneo, C. Antonietti, M. Rausedo // Computers & Education. – January 2022. – Vol. 176.– Article 104358. – DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104358.
17. Çebi, A. Digital competence: A study from the perspective of pre-service teachers in Turkey / A. Çebi, İ. Reisoğlu // Journal of New Approaches in Educational Research.– 2020. – Vol. 9, no. 2. – P. 294–308. – DOI: 10.7821/naer.2020.7.583.
18. De Backer, L. Identifying regulation profiles during computer-supported collaborative learning and examining their relation with students' performance, motivation, and self-efficacy for learning / L. De Backer, H. Van Keer, F. De Smedt, E. Merchie, M. Valcke // Computers & Education. – April 2022. – Vol. 179. – Article 104421. – DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104421.
19. Di Pietro, G. The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets / G. Di Pietro, F. Biagi, P. Costa, Z. Karpiński, J. Mazza. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. – 50 p. – DOI: 10.2760/126686.
20. Falloon, G. From digital literacy to digital competence: The Teacher Digital Competency (TDC) framework // Educational Technology Research and Development. – 2020.– Vol. 68, no. 5. – P. 2449-2472. – DOI: 10.1007/s11423-020-09767-4
21. Giæver, T.H. DiCTE Questionnaire Report: OUTPUT 2 / T.H. Giæver, L. Mifsud, P. Camilleri, J.C. Colomer, B.K. Engen, G.B. Gudmundsdottir, O. Hatlevik, H. Hernandez, J. Insa, A. McDonagh, O. McGarr, J. Milton, A. Rohatgi //DiCTE (Developing ICT in Teacher Education) project. – 12.10.2020. – URL: <https://dicte.oslomet.no/dicte-questionnaire-report-output-2/>.
22. IBM Corporation. IBM SPSS Statistics 24 Algorithms. – Armonk, NY: IBM Corp., 2016. – 1271 p.
23. Konstantinidou, E. Teaching with technology: A large-scale, international, and multilevel study of the roles of teacher and school characteristics / E. Konstantinidou, R. Scherer // Computers & Education. – April 2022. – Vol. 179. – Article 104424. – DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104424.
24. Klenin A. Digital technologies in teacher training: New experience / A. Klenin, A. Donskov, D. Spasskaya, A. Khussein // ITM Web of Conferences. – 2020. – Vol. 35. – Article 06002. – DOI: 10.1051/itmconf/20203506002.
25. König, J. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany / J. König, D.J. Jäger-Biela, N. Glutsch // European Journal of Teacher Education. – 2020. – Vol. 43, no. 4. – P. 608-622. – DOI: 10.1080/02619768.2020.1809650.
26. Lindfors, M. Conditions for professional digital competence: the teacher educators' view / M. Lindfors, F. Pettersson, A.D. Olofsson // Education Inquiry.– 2021.– Vol. 12, no. 4. – P. 390-409. –DOI: 10.1080/20004508.2021.1890936.
27. McGarr, O. Exploring the digital competence of pre-service teachers on entry onto an initial teacher education programme in Ireland / O. McGarr, A. McDonagh // Irish Educational Studies.– 2021.– Vol. 40, no. 1. – P. 115-128. – DOI: 10.1080/03323315.2020.1800501.

28. Mirete, A.B. Digital competence and university teachers' conceptions about teaching. A structural causal model / A.B. Mirete, J.J. Maquilón, L. Mirete, R.A. Rodríguez // Sustainability.– 2020. – Vol. 12, no. 12. – Article 4842. – DOI: 10.3390/su12124842.
29. Novella-García, C. The ethical dimension of digital competence in teacher training / C. Novella-García, A. Cloquell-Lozano // Education and Information Technologies.– 2021.– Vol. 26, no. 3. – P. 3529-3541. – DOI: 10.1007/s10639-021-10436-z.
30. Olofsson, A.D. A study of the use of digital technology and its conditions with a view to understanding what 'adequate digital competence' may mean in a national policy initiative / A.D. Olofsson, G. Fransson, J.O. Lindberg // Educational Studies. – 2020. – Vol. 46, no. 6. – P. 727-743. – DOI: 10.1080/03055698.2019.1651694.
31. Redecker, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu: EUR 28775 EN. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. – 95 p. – DOI: 10.2760/159770.
32. Rehman, N. The psychology of resistance to change: The antidotal effect of organizational justice, support and leader-member exchange / N. Rehman, A. Mahmood, M. Ibtasam, S.A. Murtaza, N. Iqbal, E. Molnár // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – Article 678952. – DOI: 10.3389/fpsyg.2021.678952.
33. Roll, M.J.J. Multidisciplinary digital competencies of pre-service vocational teachers / M.J.J. Roll, D. Ifenthaler // Empirical research in vocational education and training. – 2021. – Vol. 13. – Article 7. – DOI: 10.1186/s40461-021-00112-4.
34. Sorochinsky, M.A. Digital competence of teachers and students in Yakutia: problems and prospects of e-learning during the pandemic // *Educação*.– 2021. – Vol. 46, no. 1. – Article e99. – DOI: 10.5902/1984644466423.

Статья поступила в редакцию 15.03.2022

Р.И. Суннатова

ЛИЧНОСТНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

Аннотация: Целью исследования было изучение личностных и коммуникативных качеств педагога в условиях доминирования цифровых форм обучения, а также изучение удовлетворенности школьников отношением к ним как к личности со стороны учителей. В исследовании приняли участие школьники средней и старшей школы и их учителя (всего 474 респондента). Гипотеза исследования, заключающаяся в предположении, что такие личностные особенности педагогов, как: вера в себя и аутосимпатия, могут рассматриваться как условия, обеспечивающие экологичность коммуникативного поведения, подтвердилась. Также выявлена тенденция в связи конструктивных характеристик самоотношения педагогов и таких профессионально важных коммуникативных характеристик, как: принятие личности школьника, создание доверительных отношений с ними, формирование у школьников веры в свои возможности хорошо учиться, умение педагога воздерживаться от давления на личность обучающихся. Показана необходимость введения в практику психологическое сопровождение деятельности педагогов. Личность педагога, являясь, безусловно, одним из важных субъектов в системе образования, остается пока без должной психологической поддержки.

Ключевые слова: образовательная среда; цифровизация; экологичность коммуникативного поведения педагогов.

Введение

Широкое внедрение цифровизации в образовательную среду определило новые требования ко всем субъектам образовательного пространства. Исследования, проведенные в период вынужденного перехода школьного обучения на удалённые формы, выявили не только насколько субъекты образовательного процесса и школьное обучение готовы к цифровизации образования, но и показали, что «внедрение» цифровизации в традиционное обучение может способствовать решению всех тех задач, которые стоят перед школьным образованием. Однако выявлены и возможные зоны рисков не только для личностного развития обучающихся, но и для эффективности профессиональной деятельности педагогов. Например, в исследовании, выполненном коллективом авторов под руководством В.И. Панова, показано, что в настоящее время школьное образование готово к переходу на цифровые формы обучения более чем наполовину, так как обнаружались проблемы с недостаточностью: а) цифровой грамотности, б) методического обеспечения цифровой дидактики, в) технических медиа средств, г) психолого-педагогической поддержки. Поэтому по всем этим позициям требуется продолжение научно-исследовательской и практической работы с целью разработки и внедрения психолого-педагогических условий и методов, обеспечивающих не только эффективность цифровизации обучения, но и когнитивное и личностное развитие обучающихся

в условиях и средствами цифровизации [9]. Поскольку основная нагрузка по решению реализации задач образовательного процесса «лежит на плечах» педагогов, то и в первую очередь необходимо ориентироваться на поддержку педагогической деятельности в формате цифровой образовательной среды.

Обзор литературы

Анализ значимых личностных качеств педагогов, обеспечивающих их профессиональную успешность, осуществленный И.В. Дубровиной, Л.М. Митиной и их последователями, убедительно показывает, что это такие качества, как: любовь к детям, эмпатия; ответственность, чуткость и др. [3; 5]. Д.В. Бердниковой, А.А. Печеркиной, Э.Э. Сыманюк профессионализм педагога, эффективность его деятельности связываются с определенным набором личностных качеств. Авторами описана уровневая модель профессиональной активности, высшим уровнем которой определена активность на уровне личности, характеризующаяся стремлением к самоактуализации к смыслу и к общности [1, с. 425]. В исследовании А.А. Федорова, Е.Ю. Илалтдиновой, С.В. Фроловой педагогические способности определены, как представляющие собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов и обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности. При этом авторы делают основной упор от знаниевой «предметной» парадигмы до широкого спектра личностных качеств и ин-

тенционально-мотивационной структуры личности [14, с. 271]. Проведенное исследование И.В. Фокиной, Е.В. Щеголевой позволяет утверждать, что рефлексивная деятельность является одним из важнейших условий формирования психолого-педагогической компетентности. Рефлексивные умения являются системообразующим фактором профессиональной подготовленности будущих педагогов [15].

Одной из компетенций педагога В.И. Панов определяет «умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому, кого учить, зачем учить, чему учить, как учить, кому и где учить, то есть от педагогов требуется осознанное (рефлексивное) понимание того, на какие дидактические принципы, а также психологические закономерности и особенности развития, учащихся необходимо опираться в своей работе» [8, с. 122]. Иными словами, рефлексивное понимание и реализация педагогом субъект-совместного и/или субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися будет способствовать становлению субъектности обучающихся. В.И. Панов делает упор на умение, связанное и с осознанным пониманием обучающегося и с владением дидактики преподавания.

Наше исследование выполнено в контексте экопсихологического подхода к изучению личностных и коммуникативных качеств педагога, которые можно рассматривать как условия, реализующие конструктивные типы взаимодействия с обучающимися [8; 10; 16]. В экопсихологии широко используется термин экологичность коммуникативного поведения или общения, что основывается в первую очередь на принципах уважения к партнеру и к себе. В.И. Панов раскрывая суть экологического подхода к ребёнку в системе образования, указывает, что он должен заключаться в том, чтобы «логика организации образовательных сред и построения технологий обучения соответствовала бы общеприродным закономерностям физического, психического, социального и духовного развития детей. Именно соответствие условий развития ребёнка общеприродным закономерностям развития Человека должно составлять основную проблему экологии детства и экопсихологии развития» [10, с. 62]. Так же вносится уточнение, что под «экологией детства» следует понимать заботу о сохранении в детях творческой природы человека, его природной способности к саморазвитию [там же, с. 67].

В нашем эмпирическом исследовании, когда речь идет об экологичности коммуника-

тивного поведения педагогов имеется в виду как минимум два эффекта от общения, это реализация уважения личности обучающегося и уважение педагога к себе. Гипотезы исследования заключались в предположении, что такие личностные особенности педагогов, как: вера в себя, осознанность, самоуважение, аутосимпатия, самоуправление, могут рассматриваться как условия, обеспечивающие экологичность коммуникативного поведения. В частности, конструктивность коммуникации с обучающимися, а также удовлетворенность школьников отношением к ним со стороны учителей. Так же мы предположили, что конструктивные характеристики самоотношения педагогов могут предопределять сформированность таких профессионально важных коммуникативных характеристик, как: принятие личности школьника; создание доверительных отношений; формирование у школьников веры в свои возможности; умение педагога воздерживаться от давления на личность учащегося и уважение педагога к себе, как личности.

В коллективной монографии «Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза» подчеркивается, что «в реальной жизни экологичность/неэкологичность поведения человека весьма часто не соответствует его экологическим знаниям и представлениям о том, что с экологической точки зрения «хорошо», а что «плохо». Противоречие между «экологическим знанием» и «экологичностью/неэкологичностью поведения» человека требует разработки таких методик диагностики экологического сознания, которые позволили бы выявить его онтологические характеристики» [16, с. 6-7]. Более того необходимость решения методической задачи по созданию и апробации соответствующих методик обосновывается важностью выявления не столько экологического сознания педагогов, сколько экологичности коммуникативного поведения.

Методы исследования

Для эмпирической проверки сформулированных предположений и подтверждения теоретического конструкта, для расширения и углубления понимания условий, предопределяющих становление экологичности коммуникативного поведения, были созданы и апробированы методики, направленные на выявления у педагогов особенности конструктивности/деструктивности самоотношения и коммуникативных характеристик; а у школьников удовлетворенность отношением педагогов и веры в себя. В эмпирическом исследовании приняли участие 72 педагога (среднее звено

и старшее) – первый этап и на втором этапе: 402 обучающихся 7-11 классов этой же общеобразовательной Московской школы.

Педагогам были предложены три методики: 1. «Особенности самоотношения» включающей шкалы: вера в себя, осознанность, самоуважение, аутосимпатия, самоуправление. Психометрические показатели этой методики соответствуют требованиям и предполагают использование непараметрических критериев. Вторая методика – «Коммуникативные качества педагогов» включает четыре шкалы: принятие личности школьника; создание доверительного отношения; формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности хорошо учиться; способность педагога воздерживаться от давления на личность обучающегося. Третья методика – «Становление субъектности педагогов» – методика, нацеленная на выявление особенностей становления субъектности педагога в контексте универсальных учебных действий. Подробнее о методиках [12].

Школьникам были предложены две методики. 1. «Личностный ресурс школьника», в представленном исследовании были использованы результаты по двум шкалам: «Вера в себя» и «Удовлетворенность обучающихся отношением педагогов». Вторая методика – «Учебная лень, или Причины нежелания учиться». Феномен учебной лени рассматривался нами как эмоционально-действенное состояние личности, блокирующее активность в учебной деятельности, являющейся важнейшим условием становления субъектности школьника. Разработка методики диагностики учебной лени осуществлялась в контексте методологии эконпсихологического подхода к пониманию развития психики, в котором активность личности, в частности субъекта учебной деятельности, выступает показателем особенностей становления его субъектности [8; 14]. Для ответа на основной вопрос, связанный с феноменом учебной лени, как блока активности, необходимо изучение различных детерминант её проявления. Такой подход позволит не только понять в чём специфика лени, проявляемой, как правило, в бездействии, но и вскрыть её психологическую сущность, как состояния личности, определяющего особенности поведения. Отличительной особенностью авторской методики «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» является дифференциация внутриличностных причин снижения учебной активности, т.е. выявление психологической специфики лени как бездействия, которое определяется неким личностным статусом.

В предлагаемой статье остановимся на анализе результатов двух шкалах обсуждаемой методики, данные которых необходимы в контексте решения исследовательских задач. Ряд исследований авторов, чьи работы посвящены изучению природы учебной лени, причин возникновения и связи с другими характеристиками личности, мы объединили, как условия, связанные с особенностями системы самоотношения. Опираясь на базовые положения теории диспозиционной регуляции социального поведения, И.С. Кон определяет самоуважение как эмоциональный компонент, как «личное ценностное суждение, выраженное в установках индивида к себе (одобрении или неодобрении), которые указывают, в какой мере индивид считает себя способным, значительным, преуспевающим и достойным» [4]. Отношение личности к себе оказывает влияние на проявление социальной активности личности, обуславливает её адекватность и дифференцированность. В исследовании С.Т. Посоховой лень рассматривается как ресурс преодоления психологической уязвимости личности. С точки зрения цитируемого автора, внешне лень проявляется в отказе или уклонении от деятельности, внутренне – в переживании невозможности установить необходимое соответствие между требованиями реальности и её личностным смыслом. Благодаря лени временно ограничивается поток повседневных переживаний, событий, которые повышают психологическую уязвимость [11]. В исследовании О.А. Михайловой в качестве личностных детерминант лени фигурируют низкая самооценка, неуверенность, эмоциональная чувствительность, приоритет гедонизма и безопасности в иерархии личностных ценностей [6]. В исследовании I.A. Shah, A. Mumtaz, A.S. Chughtai выявлено, что обучающихся, оценивающих себя, как несчастных и, которым свойственна прокрастинация, составляют основную часть учащихся, что ведет к плохой успеваемости [20]. На основе анализа этих и аналогичных исследований нами определено отсутствие веры в себя, как условие, предопределяющие проявление лени. Школьник не верит свои возможности, что он может хорошо учиться.

Следующей возможной причиной возникновения нежелания учиться, можно рассматривать характер взаимоотношений педагог – ученик. Довольно значительный ряд исследований, нацеленных на выявление возможных связей характера отношения школьника с учителями с академической успеваемостью, показывает, что, как правило, неудовлетворенность

отношениями в этом возрасте может выступать достаточно серьезным условием для возможных нарушений в развитии активности личности. В исследованиях S.O. Emadian, N.F. Pasha доказана взаимосвязь между стилем привязанности, я-концепцией и академической прокрастинацией. Сочувствие значимых взрослых к ребёнку рассматривается как источник его успеваемости в школе [17]. В исследовании A.K. Hirschauer, F. Aufhammer, R. Bode, A. Chasiotis, T. Künne также показано, что родительское сочувствие может рассматриваться как источник успеваемости ребёнка в школе [19].

В таблице №1 представлены показатели дескриптивной статистики двух шкал методики «Учебная лень или, Причины нежелания учиться».

По результатам описательной статистики по двум шкалам рекомендуется использование непараметрических критериев.

Результаты и дискуссия

Представим полученные результаты по первому этапу – исследованию педагогов. В таблице № 2 указаны процентное распределение по методике «особенности самоотношения» педагогов.

Таблица № 1 – Показатели дескриптивной статистики двух шкал методики «Учебная лень или, Причины нежелания учиться»

№	Шкалы	Асимметрия	Экссесс	Альфа Кронбах	Колмогоров-Смирнов
1	Вера в свои возможности хорошо учиться	,183	-,340	,773	,079
2	Неудовлетворенность отношением учителей	-,037	-,088	,785	,074

Примечание: Ошибка асимметрии ,158.

Ошибка эксцесса ,316. Альфа Кронбаха по всей методике ,817.

Таблица 2 – Результаты педагогов по методике «самоотношение» (n = 71; в %)

№	Шкалы	Уровень конструктивного самоотношения		
		низкий	средний	высокий
1	Осознанность	12,6	83,09	4,22
2	Самоуважение	9,85	76,05	14,08
3	Аутосимпатия	8,4	83,09	8,4
4	Вера в себя	8,4	87,32	4,22
5	Самоуправление	8,45	73,23	18,30

У педагогов высокий уровень конструктивного самоотношения представлен достаточно низким процентом, в среднем около 10% опрошенных. По шкале «Вера в себя» лишь у 4,2% педагогов выявлен высокий уровень. Результаты по методике «Коммуникативные качества педагогов» следующие: методика позволяет выявить эмоциональную (эмоции и состояние/самочувствие) и поведенческую (стремление и поведение) составляющие коммуникативного поведения. Выявлены существенные различия по каждому из четырех диагностируемых качеств. Так, например, по шкале «Принятие личности учащегося» в поведенческой компоненте различия составляют 40%, а в эмоциональной – 68%. Речь идет о том, что педагогам в 40% и соответственно 68% случаев

не удается реализовать принятие личности ученика. Например, вместо обратной связи при анализе ошибок, сделанных учеником при выполнении задания, педагог дает оценку личности школьника, а не сделанным ошибкам. Эмоциональная составляющая коммуникативного поведения, безусловно, «чувствуется» школьником и вызывает соответствующую эмоциональную реакцию. Так вот, выявлено, что в 68% таких ситуаций педагогу не удается совладать своими негативными эмоциями.

Результаты по методике «Становление субъектности» – полученные данные демонстрируют выраженную тенденцию направленности педагогов «на другого» на каждой стадии становления субъектности по трем универсальным учебным действиям.

Таблица № 3 – Результаты по направленности педагогов в контексте УУД (в %)

УУД	Направленность на свои интересы		0	Направленность на интересы других	
	Высокий уровень	Низкий уровень		Низкий уровень	Высокий уровень
Личностные	1,8	12,9	-	51,8	33,3
Познавательные	7,4	14,8	9,3	51,8	12,9
Регулятивные	1,8	3,7	2,8	45,9	36,1

Около четверти и более педагогов проявили тенденцию направленности на свои интересы. Однако эта направленность характеризуется деструктивностью, поскольку связана либо с излишне опекающим типом отношения, либо с авторитарным стилем взаимодействия.

Результаты по второму этапу – школьники. У 23,9% опрошенных обучающихся выявлен низкий уровень веры в свои возможности хорошо учиться. Высокий уровень веры в себя составляет 24,1% школьников. Выявлено, что трудности, связанные с неприятием себя, с отсутствием веры в свои возможности испытывают чуть более половины опрошенных школьников. Возможно, эти результаты приоткрывают внутриличностные негативные переживания в системе самоотношения обучающихся, которые в определенной мере могут выступать блоком для их активности в учебной деятельности.

Остановимся на результатах по удовлетворенности учащихся отношением к ним со стороны педагогов. Более трети обучающихся средней и старшей школы испытывают неудовлетворенность отношением к ним со стороны учителей, которое связано с пренебрежительным отношением к их личным чувствам, которые учителя, как правило, оценивают, как ка-

призы, бунт или как нечто несерьезное. По словам подростков, такое отношение «отбивает желание что-либо вообще делать или стараться». С другой стороны, считают обучающиеся, когда взрослые доверяют, верят, и «вообще видят в нас личность и уважают», то «хочется ещё лучше подготовить домашнее задание и лучше себя вести».

Результаты по методике «Учебная лень или, Причины нежелания учиться»: 33,1% обучающихся не видят смысла в школьной учебе, не осведомлены о цели и значимости этой формы обучения, считают, что «зря тратят время» – это лидирующая причина нежелания учиться. 28,0% школьников отмечают отсутствие или низкий уровень одобрения и положительного внимания со стороны педагогов; в особенности, когда имеют место ошибки при выполнении учебных заданий, не понимание нового или сложного учебного материала.

Перейдем к анализу результатов корреляционного анализа. С целью изучения возможных связей особенностей самоотношения и профессионально значимых коммуникативных характеристик был использован коэффициент Спирмана (в таблице 4 представлены результаты).

Таблица № 4 – Связи между самоотношением педагогов и коммуникативными характеристиками

№	Типы коммуникативных характеристик	1 – принятие других	2 – создание доверительного отношения	3 – создание уверенности у школьников	4 – отказ от давления на личность другого
		Эмоц	Эмоц	Эмоц	Эмоц
1	Самоуважение	.399**	.364**	-	.411**
2	Вера в себя	.344**	.473**	-	.294*

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

Выявлено, что такое коммуникативное качество, как принятие личности школьника получила значимые коэффициенты корреляции с «самоуважением»; «вера в себя» и «самоуправление». Создание доверительных отношений, соответственно с теми же характеристиками самоотношения и «Отказ от давления на личность ученика». Результаты получены лишь по эмоциональной компоненте коммуникативных умений, поскольку по поведенческой компоненте по всем четырем коммуникативным качествам не было выявлено статистически значимых связей. Возможно, именно эмоциональная составляющая взаимодействия педагога с учащимися может рассматриваться как индикатор, определяющий характер взаимодействия. Однако, такое коммуникативное качество, как «формирование у ученика веры в свои воз-

можности» не получила значимых корреляций ни с одной из характеристик самоотношения.

Также были выявлены связи между УУД по методике «Стадии становления субъектности педагогов» с коммуникативными характеристиками. Так, коммуникативные УУД получили коэффициент корреляции Спирмена, равный $-,328$ с «формирование веры в свои возможности у школьника» и $-,319$ со «способностью воздерживаться от давления на личность учащегося» при уровне значимости $p < 0,05$. Регулятивные УУД аналогично $-,412^{**}$ и $-,304^{*}$; а личностные УУД только с одной коммуникативной характеристикой – «формирование веры в свои возможности у школьника», равный $-,270^{*}$ при * – уровень значимости $p < 0,05$; ** – уровень значимости $p < 0,001$. Отрицательная связь свидетельствует о том, что сформиро-

вать у обучающегося чувства веры в свои возможности в рамках взаимодействия с ними – достаточно сложное профессиональное умение, которое должно не только осознаваться (экологичность сознания), как необходимое профессиональное знание/умение, но и необходимо умение его реализации (экологичность коммуникативного поведения). Формирующаяся у ребёнка в процессе жизнедеятельности вера в свои возможности не может быть результатом лишь понимания со стороны взрослых. Вера в свои силы формируется не на наличии похвал и отличных оценок, вера формируется на основе глубокого прочувствования, искреннего принятия другим человеком, в частности значимым взрослым, что вызывает доверие, принятие себя, что и порождает возможность осознания в себе сил и способностей. Вот почему значимые связи в большей степени выявлены в эмоциональных аспектах, а не поведенческих и, к сожалению, получены в основном отрицательные связи.

Мы выделили две группы учащихся с конструктивным и деструктивным типами самоотношения. В группе учащихся с конструктивностью самоотношения, т.е. верой в себя больший процент характеризуется удовлетворенностью отношением педагогов. В группе учащихся с деструктивностью самоотношения, т.е. не доверяем к себе и неприятим себя противоположные характеристики, иными словами неудовлетворенность отношением педагогов. Используя угловое преобразование Фишера ($\varphi^*=3,101$ при $p<0,01$ – учащиеся 8-9 классов; $\varphi^*=3,132$ при $p<0,01$ – учащиеся 10-11 классов) выявлена связь веры в себя с удовлетворенностью отношением педагогов. Поддерживающий и подбадривающий стиль отношения способствует обретению учащимися веры в свои возможности, что в свою очередь помогает преодолевать трудности, которые, безусловно, имеют место, как в учебной деятельности, так и во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Результаты нашего исследования подтверждают данные, полученные в исследовании Е.Д. Чижова и К.И. Алексеева, в котором показано, что проблемные темы подростков связаны со значимыми другими. Такие характеристики взаимоотношений, как непонимание, отсутствие поддержки и пренебрежительное отношение к чувству собственного достоинства подростков, выступают в качестве условия «отдаления» от значимых других [13]. В исследовании Н. Ноддинс показано, что удовлетворенность отношениями с педагогами ниже, чем

с другими агентами образовательной среды; автор делает вывод, что дети лучше всего учатся, когда они психологически благополучны, а не наоборот [цитировано по 2].

В исследовании М.А. Падун, в котором проведен анализ стратегий регуляции эмоций и их взаимосвязи с эмоциональным самочувствием индивида, показано, что индивидуальные стратегии не могут рассматриваться вне понимания микро – и макросоциальных особенностей» [7, с. 39]. В исследованиях, проведенных Eunbi Chang, Boyoung Kim получены аналогичные результаты, на основе которых авторы утверждают о сдерживающем эффекте позитивного общения между родителями и детьми на возникновение игровой зависимости [18].

Блоком выступает излишне опекающее отношение значимых взрослых, а также авторитарный стиль отношения, в рамках которого происходит депривация потребности ребёнка в уважении себя как личности. Такие характеристики коммуникативного поведения педагогов, как: – создание у обучающихся чувства веры в свои возможности; – создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия; – способность взрослых воздерживаться от давления на личность, уважение к свободе выбора ребёнка, отказ от манипулирования, и есть суть экологичности отношения педагогов к обучающимся. Действительно, при анализе и оценке педагогом действий обучающихся, направленность педагога ориентирована на школьника и вольно или невольно происходит оценка личности обучающегося (а не того, что он делает или сделал), это и создает выявленную деструктивность эмоционального компонента взаимодействия. Вместо ожидаемых позитивных изменений после «такого общения», обучающиеся ведут себя не в соответствии с логикой педагога. Если бы фокус внимания был бы на поступках, действиях, операциях выполняемых обучающимся, то, безусловно, создавалось бы безоценочное отношение к личности, что способствовало, как достижению педагогических целей, так и созданию ситуации стимулирования активности обучающегося.

Заключение

Широкое внедрение цифровизации в образовательную среду, безусловно, вносит новые факторы, обуславливающие особые требования к субъектам образовательного пространства, однако система взаимодействия «педагог – обучающиеся», имея «прошлые» не решенные проблемы, в определенной мере обострилась. Поскольку особенности взаимодействия в режиме онлайн не обладают всеми теми возможностями

«живого» человеческого общения в формате офлайн. Особенности коммуникативного поведения учителя были и остаются значимыми, как создающие ту необходимую атмосферу доверия, дружелюбия и активности обучающихся в учебной деятельности, которая так необходима для достижения всех целей образования.

В целом, полученные результаты позволяют экологичность коммуникативного поведения педагогов рассматривать как связанное с конструктивностью самооотношения педагогов. Выявлено, что такие личностные особенности педагогов, как: вера в себя, аутосимпатия и самоуважение, могут рассматриваться как условия, обеспечивающие конструктивность коммуникации с обучающимися. Экологичность коммуникативного поведения включает принятие личности школьника, создание доверительных отношений с обучающимися, формирование у школьников чувства веры в свои возможности, умения педагога воздерживаться от давления на личность обучающихся. Выяв-

лено, что у учителей доминирует низкий уровень веры в себя и аутосимпатии.

Проведенное исследование также позволяет констатировать, что создаваемые методики могут быть использованы в практике школьной психологической службы. Полученные данные о влиянии эмоциональной составляющей самоотношения педагога на тип взаимодействия с обучающимися, позволяет констатировать необходимость введения в практику психологического сопровождения деятельность педагогов.

В условиях доминирования цифровых форм обучения в современном образовательном пространстве, педагогу приходится регулярно сталкиваться с новыми вызовами, которые не получили пока своей достаточной проработанности (как в содержательном, так и техническом аспектах), потому становится актуальным решение задач не только методического обеспечения цифрового обучения, но и психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов.

Список литературы:

1. Бердникова, Д.В. Модель профессиональной активности педагога / Д.В. Бердникова, А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход / под общ. ред. Л.М. Митиной. – Москва: Издательство «Перо», 2019. – С. 423-426.
2. Быстрова, Н.В. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде / Н.В. Быстрова, С.Н. Казначеева, Е.А. Уракова, О.И. Госельбах // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №5 (39). – С. 26-31.
3. Дубровина, И.В. Психологические аспекты психического здоровья детей и школьников / И.В. Дубровина // Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. – Москва: ИЦ «Академия», 1997.
4. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989.
5. Митина, Л.М. Система «Наука – образование – профессия» как стратегический ресурс и инновационная реализация развития человеческого капитала в обществе XXI века [Электронный ресурс] / Л.М. Митина // Сборник статей «Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход» / под общ. ред. Л.М. Митиной. – Москва: Издательство «Перо», 2019. – 559 с. – С. 5-12. – URL: http://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK_PI_RAO_2019_2.pdf.
6. Михайлова, Е.Л. Лень в представлениях обыденного сознания / Е.Л. Михайлова // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л.А. Коростылёвой. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2004. – Вып. 8.
7. Падун, М.А. Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы / М.А. Падун // Психологический журнал. – 2019. – Том 40, №3 (май-июнь). – С. 31-44.
8. Панов, В.И. Субъект и субъектность: от феномена к процессуальности / В.И. Панов // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлёв. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 341-356.
9. Панов, В.И. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удалённого школьного обучения / В.И. Панов, Н.А. Борисенко, А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, Э.В. Патраков, И.В. Плаксина, Р.И. Суннатова // Педагогика. – 2020. – Том 84, № 9. – С. 65-77.
10. Панов, В.И. Экопсихологические аспекты детства / В.И. Панов // Мир психологии. – 1997. – №1. – С. 55-67.

11. Посохова, С.Т. Лень как ресурс преодоления психологической уязвимости личности / С.Т. Посохова // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: Материалы V Международной научной конференции, Кострома, В 2 т. – Кострома: Изд-во «Костромской государственной университет», 2019. – С. 108-112.
12. Суннатова, Р.И. Личностные и коммуникативные качества педагогов, обеспечивающие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися / Р.И. Суннатова // Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9, вып. 3(35). – С. 215-224. – DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224>.
13. Чижов, Е.Д. Представление о смерти и суицидальном поведении в виртуальных сообществах молодежи / Е.Д. Чижов, К.И. Алексеев // Вопросы психологии. – 2019. – № 1. – С. 78-89.
14. Федоров, А.А. Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения / А.А. Федоров, Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1. – С. 262-274. – doi: 10.32744/pse.2019.1.19.
15. Фокина, И.В. Рефлексия как условие формирования психологической компетентности у студентов – будущих педагогов / И.В. Фокина, Е.В. Щеголева // Перспективы Науки и Образования. – 2015. – № 1. – С. 101-106.
16. Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под общ. ред. В.И. Панова, Ш.Р. Хисамбева. – Москва: ФГБНУ «Психологический институт» РАО; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2013. – 384 с.
17. Emadian S.O., Pasha N.F.Z. The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination // Humanities. – 2016. – Т. 3. – №. 1. – С. 32-38.
18. Eunbi Chang, Boyoung Kim. School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis. International Journal of Psychology International Journal of Psychology, 2019. DOI: 10.1002/ijop.12645.
19. Hirschauer, A.-K., Aufhammer, F., Bode, R., Chasiotis, A., Künne, T. Parental empathy as a source of child's scholastic performance. In: Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition, 1st edn. Göttingen: Hogrefe. – 2018.
20. Shah I.A., Mumtaz A., Chughtai A.S. Subjective Happiness and Academic Procrastination Among Medical Students: The Dilemma of Unhappy and Lazy Pupils // Furthermore, procrastination is one of the numerous identified determinants of unsatisfactory academic performance. – 2017. – Т. 10. – С.13-15. – URL: https://www.researchgate.net/publication/319036041_Subjective_Happiness_and_Academic_Procrastination_Among_Medical_Students_The_Dilemma_of_Unhappy_and_Lazy_Pupils.

R.I. Sunnatova

**PERSONAL AND COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS OF TEACHERS
IN CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION: OPPORTUNITIES AND RISKS**

Abstract: The aim of the research was to study the personal and communicative qualities of a teacher in the conditions of the dominance of digital forms of education, as well as the satisfaction of school-children with the attitude of teachers towards them as a personality. The study involved middle and senior pupils and their teachers (474 respondents in total). The hypothesis of the study, which consists in the assumption that such personal characteristics of teachers as self-belief and autosympathy can be considered as conditions that ensure environmental friendliness of communicative behavior, has been confirmed. There is also a tendency in connection with the constructive characteristics of teachers' self-attitude and the formation of such professionally important communicative characteristics as: the acceptance of a pupil's personality, the creation of trusting relationships with them, the formation of pupils' feelings of confidence in their ability to study well, the ability of a teacher to refrain from pressure on the personality of pupils. The necessity of introducing psychological support of teachers' activities into practice is shown. The personality of the teacher, being, of course, one of the important subjects in education system, remains so far without proper psychological support.

Key words: educational environment; digitalization; environmental friendliness of teachers' communicative behavior.

References:

1. Berdnikova D.V., Pecherkina A.A., Symanyuk E.E. Model professionalnoi aktivnosti pedagoga // Nauka – obrazovaniye – professiya: sistemny lichnostno-razvivayushchy podkhod / Ed. by L.M. Mitina. M.: Izdatelstvo «Pero», 2019. P. 423-426.
2. Bystrova N.V., Kaznacheeva S.N., Urakova E.A., Goselbakh O.I. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya obuchayushchikhsya v obrazovatelnoi srede. Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya, 2019, № 5 (39), P. 26-31.
3. Dubrovina I.V. Psikhologicheskiye aspekty psikhicheskogo zdorovya detei i shkolnikov // Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa: Psikhicheskoye zdorovye detei i podrostkov v kontekste psikhologicheskoi sluzhby / Ed. by I.V. Dubrovina. M.: PC «Akademiya», 1997.
4. Kon I.S. Psikhologiya rannei yunosti. - M.: Prosveshchenie, 1989.
5. Mitina L.M. Sistema «Nauka – obrazovaniye - professiya» kak strategichesky resurs i innovatsionnaya realizatsiya razvitiya chelovecheskogo kapitala v obshchestve XXI veka. Sbornik statei «Nauka – obrazovaniye – professiya: sistemny lichnostno-razvivayushchy podkhod» / Ed. by L.M. Mitina. – M.: Izdatelstvo «Pero», 2019. – 559 p. [Electronic issue], RINTS. P. 5-12. http://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK_PI_RAO_2019_2.pdf.
6. Mikhailova E.L. Len v predstavleniyakh obydenного soznaniya // Psikhologicheskiye problemy samorealizatsii lichnosti / Ed. by L. A. Korostylyova. – SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2004. – Iss. 8.
7. Padun M.A. Regulyatsiya emotsii i psikhologicheskoye blagopoluchiye: individualnyye, mezhlichnostnyye i sotsiokulturnyye factory. Psikhologichesky zhurnal, 2019, Vol. 40. № 3, P. 31-44. DOI:10.31857/S020595920004052-3.
8. Panov V.I. Subyekt i subyektnost: ot fenomena k protsessualnosti // Psikhologiya cheloveka kak subyekta poznaniya, obshcheniya i deyatelnosti / Ed. by V.V. Znakov, A. L. Zhuravlyov. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN». 2018. P. 341-356.
9. Panov V.I., Borisenko N.A., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I., Patrakov E.V., Plaksina I.V., Sunnatova R.I. Nekotorye itogi tsifrovizatsii obrazovaniya na primere vynuuzhdenного udalennого shkolnogo obucheniya // Pedagogika, V 84, № 9. 2020, P. 65-77.
10. Panov V.I. Ekopsikhologicheskiye aspekty detstva. Mir psikhologii, 1997, № 1, P. 55-67.
11. Posokhova S.T. Len kak resurs preodoleniya psikhologicheskoi uyazvimosti lichnosti // Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchiye: Materialy V Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Kostroma, in 2 volumes. Kostroma: Izd-vo «Kostromskoi gosudarstvenny universitet». 2019. P. 108-112.
12. Sunnatova R.I. Lichnostnyye i kommunikativnyye kachestva pedagogov, obespechivayushchiye subyekt-subyektnoye vzaimodeystviye s obuchayushchimysya. Izvestiya Saratovskogo un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2020. V. 9, iss. 3 (35). P. 215-224. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224>.
13. Chizhov E.D., Alekseev K.I. Predstavleniye o smerti i suitsidalnom povedenii v virtualnykh soobshchestvakh molodezhi. Voprosy psikhologii, 2019, № 1, P. 78-89. <http://www.voppsy.ru/>.
14. Fedorov A.A., Ilaltdinova E.Yu., Frolova S.V. Pedagogicheskaya odarennost: psikhologo-pedagogicheskiye resheniya vyiavleniya, otbora i soprovozhdeniya // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019, № 1. P. 262-274. doi: 10.32744/pse.2019.1.19.
15. Fokina I.V., Shchegoleva E.V. Refleksiya kak usloviye formirovaniya psikhologicheskoi kompetentnosti u studentov – budushchikh pedagogov // Perspektivy Nauki i Obrazovaniya. 2015. № 1. P. 101-106.
16. Ekopsikhologiya razvitiya psikhiki cheloveka na raznykh etapakh ontogeneza: kollektivnaya monografiya / Ed. by V.I. Panov and Sh.R. Khisambayev. – M.: FGBNU «Psikhologichesky institute» RAO; SPb.: Nestor-Istoriya, 2013. – 384 p.
17. Emadian S.O., Pasha N.F. The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination. Humanities, 2016. Vol. 3, no. 1, pp. 32-38 (In Engl.).
18. Eunbi Chang, Boyoung Kim. School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis. International Journal of Psychology, 2019, DOI:10.1002/ijop.12645 (In Engl.).
19. Hirschauer, A., Aufhammer, F., Bode, R., Chasiotis, A., Künne, T. Parental empathy as a source of child's scholastic performance. In: Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition, 1st edn. Göttingen: Hogrefe (In Engl.).

20. Shah I.A., Mumtaz A., Chughtai A.S. Subjective Happiness and Academic Procrastination Among Medical Students: The Dilemma of Unhappy and Lazy Pupils. //Furthermore, procrastination is one of the numerous identified determinants of unsatisfactory academic performance. 2017. V. 10. pp. 13-15. https://www.researchgate.net/publication/319036041_Subjective_Happiness_and_Academic_Procrastination_Among_Medical_Students_The_Dilemma_of_Unhappy_and_Lazy_Pupils (In Engl.).

Статья поступила в редакцию 27.03.2022

М.А. Круглова, Е.А. Столярчук, В.А. Круглов
**ВОСПРИЯТИЕ КРИТИЧЕСКИХ РАБОЧИХ СОБЫТИЙ
УЧАСТНИКАМИ УДАЛЁННЫХ КОМАНД**

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению восприятия критических рабочих событий участниками удалённых команд. Внезапный резкий переход к дистанционным формам работы вызвал у сотрудников компаний различные сложности в организации рабочей деятельности. Многие рабочие ситуации, которые до условий локдауна воспринимались как обычные, стали расцениваться сотрудниками как критические. Соответственно, необходимо всесторонне изучить факторы и процессы, влияющие на успешность работы удалённых команд. В статье подробно рассматривается понятие критической рабочей ситуации. Приводится описание процедуры проведенного исследования. Анализируются полученные эмпирические данные: приводится частота встречаемости критических рабочих событий в группах менеджеров разной профессиональной направленности; описываются результаты изучения вовлеченности в работу данных команд менеджеров, выраженность синдрома выгорания, а также проявление компонентов удовлетворенности трудом у сотрудников удалённых команд. Были выделены кластеры в зависимости от особенностей восприятия степени сложности, разрешимости и эмоционального отношения к критическим рабочим событиям у участников удалённых команд. Показано, что существуют корреляционные связи между уровнями удовлетворенности трудом, вовлеченностью и выгоранием с выделенными кластерами.

Ключевые слова: критические рабочие события; удалённые команды; удовлетворенность трудом; вовлеченность в работу; эмоциональное выгорание

Введение

Изменение рабочей среды, развитие способов коммуникации и пандемия Covid19 поставили перед многими организациями и работниками вопрос: возможно ли уйти из офисов и начать работать дистанционно? Карантин и требование самоизоляции подтолкнули миллионы людей изменить привычный ход рабочего процесса и начать работать из дома. Несмотря на снятие локдауна и возвращение многих на свои рабочие места, некоторые компании и работники оценили позитивные аспекты удалённой работы. Поэтому даже при исчезновении первичного стимула, повлекшего начало изменений самого восприятия работы, процесс перехода на дистанционный формат работы продолжает идти полным ходом. Это влечет за собой проявление сложностей, на которые реагирует научное сообщество.

Результаты исследований, проведенных в последние годы, показывают, что более 20% работников могут работать удалённо от 3 до 5 дней без потери эффективности по сравнению с работой из офиса [2; 15; 16; 17].

Актуальность изучения критических ситуаций в работе удалённых команд продиктована вызовом нашего времени. Мы считаем, что необходимо многогранное изучение факторов и процессов, влияющих на работу удалённых команд для того, чтобы оказать помощь сотрудникам в процессе изменений, а также поддерживать продуктивность работы, с целью до-

стижения конкурентоспособности компаний, решивших пойти на эти инновации.

Трудная рабочая ситуация, как специфическая психологическая категория

Профессиональная деятельность является неотъемлемой частью жизни человека и включает в себя возможности для профессионального развития, роста, профессиональных достижений и самореализации. В то же время профессиональная деятельность связана с определенными трудностями и ситуациями, которые можно оценить, как сложные и стрессовые.

В настоящее время работники всё чаще сталкиваются с неблагоприятными условиями работы, что снижает надежность и успешность их работы. И многие проблемы связаны с унаследованным вопросом о том, отвечает ли рабочая сила потребностям человека и человека – требованиям рабочей силы, что чрезвычайно сложно и неразрешимо, когда дело доходит до максимального соответствия, на которое влияет множество факторов – от труда, рыночной ситуации до мотивов профессиональной деятельности.

В современных организационных условиях возможности эффективного саморегулирования трудовой деятельности как ресурса профессиональной эффективности имеют большое значение для успешной работы. Очевидно, что многие ситуации на рабочем месте требуют от работника не только способности эффективно противостоять стрессорам ситуационного

стресса, но и быстрого развития целевых функциональных состояний, которые позволяют ему успешно выполнять поставленные задачи. Способность работника к успешной саморегуляции сопровождается выбором подходящих инструментов и методов для оптимизации функционального состояния. Системные сбои приводят к развитию хронических состояний, которые значительно снижают уровень общей производительности и эффективности работы. Регулярное переживание неблагоприятного функционального состояния без возможности восстановления ресурсов приводит к развитию профессиональных и личностных деформаций, а также к нарушениям физического и психического здоровья.

Трудная рабочая ситуация включает в себя требования к вызову, рабочую нагрузку, сложность работы, срочность по времени выполнения рабочих задач, условия, требующие усилий и энергии. Эффективное совладание с ними может привести к росту, обучению и достижению целей.

Профессиональные стрессовые ситуации – это разновидность трудной рабочей ситуации. Несомненно, подобные ситуации имеют негативный раздражающий эффект, неразрешенность которого имеет неблагоприятные последствия для отдельных работников в процессе их профессиональной деятельности, влияет на их внутреннее состояние и самочувствие, производительность труда, общение с клиентами и коллегами, а также руководством. Человек, способный справляться со стрессом в рамках профессиональной деятельности, может внести личный вклад в своё профессиональное развитие.

На данный момент в литературе нет однозначного определения «трудная рабочая ситуация», а среди авторов отсутствует единая точка зрения на данное понятие. Изучив литературу, стоит отметить значительный недостаток исследований в России. Однако все исследователи данного феномена подчеркивают, что «трудная рабочая ситуация» – это неотъемлемая часть, с которой человек сталкивается на протяжении всей жизни, в разных сферах.

Как отмечает В.А. Бодрова, «у человека нет готовых систем для интерпретации каждой ситуации. Это часто делает событие непредсказуемым и не позволяет заранее определить поведение, соответствующее ситуации...» [3, с. 213].

Широкий спектр эффективных методов преодоления трудных ситуаций является обязательным условием эффективной деятельности

человека, развивает психологическую устойчивость, обеспечивает состояние физического и психического здоровья. И вопрос не в том, как избежать негативных аспектов нашей жизни, а в том, как справиться с ними с минимальными потерями («смягчить» их последствия).

В особенностях преодоления, ключевой вопрос о том, как люди справляются с трудными ситуациями, играет центральную роль в современной теории. Очень часто трудные, стрессовые ситуации сами по себе выступают факторами, которые серьезно влияют на психическое здоровье человека, и приводят к развитию психосоматических заболеваний или ухудшению качества жизни в различных сферах, а также «плохо адаптированы», неконструктивны, неэффективны.

Цена деятельности подразумевает физиологические и психологические издержки, обеспечивающие выполнение работы на заданном уровне, степень интенсивности деятельности и приемлемость затраченных усилий. Следует отметить, что успешное завершение работы предполагает высокий уровень вовлечения функций и характеристик человека, которые имеют отношение к конкретной рабочей ситуации; при этом уровень затрат на внутренние ресурсы слишком высок, так как высокая стоимость деятельности может представлять реальную угрозу для здоровья.

Таким образом, «трудная рабочая ситуация» – это любое событие, которое оказывает негативное влияние на организацию, включая персонал, продукт, оборудование или окружающую среду.

В своей работе Н.Б. Парфенова, даёт следующее понятие «ситуация» – это система условий вне субъекта, которая стимулирует и опосредует его деятельность, отражается в его отношениях и переживаниях, в субъективном образе мира и самого себя. Тогда, в отличие от окружающей среды как набора условий, которые являются объективными для человека, которые могут оставаться нейтральными по отношению к нему, ситуация включает человека, в первую очередь через субъективное восприятие, ситуация отражается в ближайшем окружении субъекта, социальной среде и по отношению к себе и тому, как он на это реагирует. Это определение позволяет исследователю условно различать объективные условия мира и себя самого и субъективный образ внутри него. Важно учитывать основные критерии классификации ситуаций:

1. Проблемность – это особенность механизма, которую субъект воспринимает в случае

любой трудной ситуации, когда субъект находится в противоречивом состоянии (от проблем в повседневных трудностях до критических и экстремальных ситуаций), они также проблематичны при преобладании внешних обстоятельств и должны быть решены или пережиты).

2. Трудность – субъективная эмоционально-оценочная характеристика субъекта при когнитивной оценке ситуации и умение преодолеть любую трудную ситуацию.

3. Неопределенность – это информационная характеристика степени противоречия между воздействующими раздражителями внешней среды и мотивационной обусловленностью поведения субъекта, отражающая противоречия и порождающая проблемы, проявляющиеся в неопределенности субъективных утверждений о данной ситуации [12].

Эти характеристики являются всеобщими на разных уровнях и в различных комбинациях в трудных ситуациях, особенно в случае негативного социального воздействия на работников, определяя формирующуюся картину жизненной ситуации работников и стратегии преодоления трудных ситуаций.

Современное изучение жизненных ситуаций предполагает комплексное изучение взаимодействия как объективных, так и субъективных составляющих. Проблемы определения и классификации жизненных ситуаций, включая сложные ситуации, находят отражение в выделении психодиагностических критериев и в инструментах, разработанных для изучения взаимоотношений между человеком и ситуацией.

Социологи уделяют больше внимания изучению изменяющихся обстоятельств социальной среды, социальные психологи – изучению поведения и изменения личности в нестабильной среде, в контексте социально-экономических и политических реформ, в условиях экономического кризиса. В то же время субъективные факторы выходят на первый план в психологических исследованиях взаимодействия человека и ситуации.

Б.Ф. Ломов указывал на то, что при рассмотрении ситуации необходимо обращать внимание на предмет, который представлен в ситуации как минимум тремя аспектами:

- а) системой внутренних мотиваций;
- б) индивидуальные психологические и личностные характеристики;
- в) характеристики деятельности [9].

В данной ситуации признание активности личности, являющейся движущей силой её развития в трудах основоположников отечествен-

ной психологии, отмечается исследователями как важнейший признак субъективности на современном этапе развития психологии.

Ситуация или набор ситуаций всегда «жизненно важны», поскольку они входят в жизненный путь человека, составляющие его образа жизни, ситуация предполагает значимые события и обстоятельства, которые влияют на восприятие мира и поведение на определенном этапе жизни, в адаптации человека. «личность напрямую» связана с социальной ситуацией [1]. Исследователи отмечают, что в психологических концепциях и классификации социальных ситуаций, в том числе жизненных, проблема заключается в терминологическом аппарате [4].

Из-за неоднозначности понятийного аппарата существует неоднозначность и недостаточная обоснованность анализа зарубежной и отечественной классификации ситуаций, чтобы различать разные типы ситуаций: простые, кризисные, экстремальные и катастрофические; простой, тяжелый и экстремальный; нейтральный и неоднозначный; повседневные и проблемные; конфликты, чрезвычайные ситуации и отсутствие безопасности; просто и проблемно; информация, вероятность, когнитивная сложность и поведенческие ситуации; свободно выбранный и навязываемый.

Исследователи, использующие понятие «стрессовая ситуация», акцентируют внимание на состоянии человека, живущего в тяжелых условиях, что означает состояние «повышенного функционирования организма и личности». Они говорят об «экстремальных ситуациях», когда «сложность задач превышает энергоёмкость нормальных реакций» [6; 8], когда возникает угроза жизни и здоровью человека. Бедствия, насилие, враждебность и стихийные бедствия связаны с последствиями экстремального (травматического) стресса [11].

А.В. Филиппов и С.В. Ковалев [13] выделяют три ситуации в зависимости от соотношения составляющих элементов: ситуация-система; боевые отношения, ситуации, сформированные на основе реакции составляющих их объектов; ситуации, созданные случайными связями между событиями.

Многие исследователи (К. Левин, Р.М. Грановская, Л. Анциферова и др.) обращают внимание на необходимость анализа ситуаций на основе субъективной значимости человека. Поэтому в качестве определения сложной ситуации мы можем предложить следующее: трудная ситуация – это ситуация, связанная с переживанием препятствий на пути к rea-

лизации жизни, один или несколько параметров которой не оцениваются должным образом в индивидуальном сознании испытуемого, направление повышения их значимости по отношению к действительности. Это определение позволяет унифицировать принципы изучения сложных ситуаций. Спорный вопрос о противоречии категорий принадлежности к разным ситуациям (в разнообразии социальных проявлений) субъектом трактуется как сложный. Нет необходимости разделять ситуации по качественным характеристикам по количеству переменных. Любую ситуацию, переменные в которой субъект переоценивает, может быть сложно представить. Основным критерием здесь будет скрытое взаимодействие субъекта с ситуацией, система причин, по которым интерпретируемый субъект переоценивает значимость ситуационных параметров.

Ещё одним основанием для классификации ситуаций является отношение объективного к субъективному. Целый ряд психологов выявляют явления, отражающие преобладание объективных или субъективных факторов в ситуации: «критическая ситуация», «кризис», «экстремальная», «сложная», «стрессовая» ситуация, «ситуация, психологическая угроза», «жизненная ситуация» и т.д.

Исследователи довольно часто выделяют простые и сложные ситуации. Однако простая (бытовая) ситуация характеризуется как обычная, когда человек (группа) действует в нормальном режиме. Нормальной считается ситуация, при которой формируется баланс в системе задачи (цели), в условиях и способах выполнения. Нормальная ситуация, характеризующаяся стабильной системой внутреннего регулирования, обеспечивает успешную работу субъекта и достижение его целей без излишних усилий. Сложная ситуация – это когда требования к личности и группе превышают «норму».

Некоторые исследователи считают, что сложная ситуация возникает, когда система отношений между человеком и окружающим миром нестабильна; есть разница между стремлениями, ценностями, целями и возможностями достижения предмета [7; 10; 13].

Другие ученые определяют сложную жизненную ситуацию как «характеризующуюся дисбалансом в системе» задача – личные способности и/или мотивы – условия окружающей среды», что вызывает у человека психическое напряжение [14; 20].

В своих исследованиях Ф.Е. Василюк [5], к понятию сложной жизненной ситуации близким оказывается понятие критических ситуа-

ций. Автор использует два ключевых понятия: «критическая ситуация» и «переживание».

Критическая ситуация – это ситуация, когда субъект сталкивается с потребностью в переживания; ситуация невозможности. Переживание – это борьба с этой невозможностью с целью создания ситуации, позволяющей удовлетворить жизненно важные потребности. Переживание – это особая деятельность, особая работа, связанная с преобразованием психологического мира, цель которой – создать смысловое соответствие между сознанием и бытием, общая цель которого – увеличить смысл жизни.

Таким образом, критическая ситуация – это какая-либо «невозможность», то есть ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью удовлетворить внутренние потребности своей жизни. Тип критической ситуации определяется характером состояния «невозможности», которое определяется жизненной необходимостью быть парализованным, поскольку деятельность субъекта не может справиться с внешними и внутренними обстоятельствами жизни, т. е. акцент на субъективном понимании.

И объективные, и субъективные ситуации различаются на основе информации, полученной из окружающей среды, ближайшего окружения или созданной субъектом, в частности важной информации о жизни субъекта. Информация нужна для того, чтобы все люди могли ориентироваться в окружающем мире и принимать решения о своих дальнейших действиях, которые в конечном итоге направлены на его улучшение. Информация – фактор регулирования и развития общественной жизни. Профиль перспективного современного профессионала в любом направлении обязательно включает информационную культуру (как неотъемлемую часть общей культуры человека) и, в контексте формирующегося глобального информационного общества, системное мышление, которое влияет на мировоззрение людей и их отношение к жизненным ситуациям.

Организация и методы исследования

В период 2020-2021 годов нами было проведено инициативное исследование в рамках программы коучинга для компаний, перешедших на удалённый формат работы. В исследовании принимала участие С.В. Артамонова в рамках подготовки ВКР под научным руководством М.А. Кругловой. Часть материалов данного исследования представлена в ВКР С.В. Артамоновой. Исследование проводилось полностью в дистанционном формате.

Объект исследования: сотрудники организаций, работающие удалённо.

Предмет исследования: особенности восприятия критических рабочих событий участниками удалённых команд.

Описание выборки:

В исследовании приняли участие 75 сотрудников из четырех организаций, работающих на позиции менеджера в дистанционном формате, включенные в команды: 1) производственные менеджеры (3 команды по 4, 8 и 9 человек), 2) финансовые менеджеры (2 команды по 5 человек), 3) снабженческо-сбытовые менеджеры (4 команды, из которых две команды по 6 человек, и две по 7), 4) маркетинговые менеджеры (3 команды по 5, 6 и 7 человек). Возраст респондентов от 24 лет до 51 года, средний возраст сотрудника 29 лет. Средний стаж работы в организации 3 года, минимальный 8 месяцев, максимальный 11 лет.

Методы сбора эмпирических данных:

1. Опросник «Шкала вовлеченности в работу» (UWES) (Schaufeli, Bakker) использовался для измерения степени вовлеченности сотрудников в работу.

2. Методика диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) применялась для определения выраженности синдрома выгорания у респондентов.

3. Опросник компонентов удовлетворенности трудом (Иванова и др., 2012) использовался для определения характеристик работы, удовлетворенности трудом и удовлетворенности рабочим местом.

4. Авторская анкета применялась для исследования восприятия критических рабочих событий респондентами.

Методы математической обработки:

1. j-критерий (угловое преобразование) Фишера.

2. U-критерий Манна-Уитни.

3. Кластерный анализ.

4. Корреляционный анализ (ранговая корреляция Спирмена).

Процедура исследования:

Исследование проводилось в два этапа. На *первом этапе* был проведен опрос 5 сотрудников с большим стажем работы, которые составили список критических событий, произошедших с ними за последние полгода работы. На основе полученных данных было выделено 5 типов критических ситуаций, которые использовались для составления авторской анкеты:

1. Рабочие коммуникации (с коллегами и подчиненными).

2. Принятие решения.

3. Взаимодействие с руководством.

4. Внедрение инноваций.

5. Событие, связанное с рабочими процессами, но не предполагающее непосредственное взаимодействие с коллегами или руководством.

Ситуация взаимодействия с руководителем была намеренно исключена из рассмотрения, чтобы не фиксировать внимание респондентов на ситуации, которые априори могут сопровождаться для них определенными стрессовыми переживаниями.

Анкета содержит 6 вопросов:

Для фиксации наличия критического события в данный рабочий день.

1. Произошло ли сегодня критическое событие?

– Да.

– Нет.

Для классификации критического события мы использовали вопрос:

2. Какого рода критическое событие произошло?

– Рабочие коммуникации (с коллегами и подчиненными).

– Принятие решения.

– Взаимодействие с руководством.

– Внедрение инноваций.

– Событие, связанное с рабочими процессами, но не предполагающее непосредственное взаимодействие с коллегами или руководством.

Для оценки субъективной сложности события:

3. Оцените степень сложности события: (по 5-балльной шкале, где 5 – легко, 1 – критически сложно).

Для оценки отношения и эмоционального состояния, возникающего при восприятии критического рабочего события:

4. Оцените ваше состояние относительно разрешения этой ситуации:

– 1 - чувство апатии и упадок сил;

– 2 - ситуация вызывает неприятные эмоции, хочется отложить решение;

– 3 - состояние нейтральное;

– 4 - чувствую интерес и желание решить эту задачу;

– 5 - полон энтузиазма.

Для оценки субъективной степени уверенности в удачном разрешении критического события:

5. Оцените степень уверенности в удачном разрешении: (по 5-балльной шкале, где 5 –

абсолютно уверен в успехе, 1 – успех невозможен).

Для получения субъективной оценки времени, которое потребуется для разрешения критической ситуации:

6. Предположите, сколько времени вам потребуется для разрешения этой критической ситуации:

- 1 - справлюсь до конца дня;
- 2 - потребуется 2-3 дня;
- 3 - необходимы одна-две недели;
- 4 - справлюсь в течение месяца;
- 5 - потребуется больше месяца работы.

На *втором этапе* респондентам неоднократно предъявлялись для заполнения методики, представленные выше. Далее, троекратно, в течение одного месяца участникам исследования утром каждого рабочего дня отправлялось письмо со ссылкой на анкету, нацеленную на фиксацию критических рабочих событий. Один раз в неделю с испытуемыми проводилась беседа по уточнению полученных данных о критических рабочих событиях. Между исследованиями при помощи анкеты делался перерыв в два месяца. Общая протяженность исследования составила 8 месяцев.

В начале исследования респондентам было дано определение «критического рабочего

события», для достижения его одинакового понимания всеми респондентами. Под «критическим рабочим событием» мы понимаем событие, возникающее в процессе выполнения профессиональной деятельности, требующее значительных или быстрых изменений в выполнении рабочих заданий, и сопровождающееся острыми эмоциональными, чаще всего отрицательными переживаниями.

Были выдвинуты следующие гипотезы: 1) существует связь между восприятием критического рабочего события и личностными особенностями респондентов; 2) существует связь между восприятием критического рабочего события и уровнем вовлеченности сотрудников в рабочий процесс; 3) существует связь между восприятием критических рабочих событий и удовлетворенностью работой сотрудников организации; 4) существует связь между восприятием критических рабочих событий и уровнем выгорания респондентов.

Результаты и дискуссия

За три месяца непосредственного сбора данных при помощи авторской анкеты в командах, принявших участие в исследовании, было зафиксировано 356 критических событий. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Частота критических рабочих ситуаций в выборке исследования

Типы критических рабочих ситуаций	Производственные менеджеры		Финансовые менеджеры		Снабженческо-сбытовые менеджеры		Маркетинговые менеджеры		В целом по выборке	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Рабочие коммуникации (с коллегами и подчиненными)	6	7,23	11	23,4	17	15,5	62	53,4	96	26,9
Принятие решения	4	4,82	3	6,39	58	52,7	19	16,4	84	23,5
Взаимодействие с руководством	15	18,1	22	46,9	19	17,3	23	19,8	79	22
Внедрение инноваций	12	14,5	9	19,1	10	9,0	8	6,9	39	10,9
События, связанные с рабочими процессами	46	55,4	2	4,3	6	5,5	4	3,5	58	16,3

Анализируя полученные данные, можно отметить, что в разных командах менеджеров, работающих удаленно, частота встречаемости типов критических рабочих ситуаций статистически достоверно различается (в среднем, на уровне $j=2,98$, при $j_{0,01}=2,31$). При этом наибольшее количество критических рабочих событий было обнаружено у команд маркетинговых менеджеров. На втором месте после них

следуют команды снабженческо-сбытовых менеджеров. На третьем месте по частоте возникновения критических рабочих ситуаций находятся команды производственных менеджеров. Наименьшее количество критических рабочих событий обнаружено в командах финансовых менеджеров. Вероятно, это связано со спецификой профессиональной деятельности и рабочих задач соответствующих команд. В то же время,

в целом по выборке, наблюдается преобладание критических ситуаций, связанных с рабочими коммуникациями (26,9%). Описывая данные КРС, респонденты отмечали, что в процессе работы возникают различные сложности при общении с коллегами и подчиненными. На наш взгляд, это вполне согласуется со спецификой работы менеджера, которому необходимо вы-

страивать конструктивные отношения в команде. Поскольку практически все из исследуемых команд перешли на удалённую работу только в 2019-2020 годах, в связи с пандемией Covid19 и объявленным локдауном, соответственно, вопросы построения адекватной культуры дистанционной коммуникации для них являются весьма актуальными.

Таблица 2 – Результаты изучения вовлеченности в работу у сотрудников удалённых команд

Шкалы вовлеченности	Производственные менеджеры		Финансовые менеджеры		Снабженческо-сбытовые менеджеры		Маркетинговые менеджеры		В целом по выборке	
	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s
Энергичность	4,57	13,14	4,1	4,9	4,69	29,54	5,38	7,75	4,69	26,9
Преданность	3,04	2,95	4,1	4,9	3,23	6,62	5,65	5,88	4,00	23,5
Погруженность	2,81	33,24	5,4	4,4	4,75	19,0	4,31	25,12	4,32	22

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что шкалы «Энергичность» и «Преданность» в большей степени выражены у маркетинговых менеджеров. Можно предположить, что, это связано с наличием свободной, творческой атмосферы в команде, которая позволяет сотрудникам принимать активное участие в рабочих процессах. Соответственно, сотрудники испытывают вдохновение в работе, гордость за свою команду и чувство собственной значимости по поводу принадлежности к ней. Шкала «Погруженность» в большей степени выражена у финансовых менеджеров, а в меньшей степени представлена у производственных менеджеров. Вероятно, это можно объяснить спецификой профессиональной деятельности. Производственные менеджеры, в отличие от финансовых менеджеров, включены в решение рабочих задач непосредственно на рабочем месте, их задачи возникают именно в процессе рабочей деятельности и не могут быть отложены. Все решения, как правило, принимаются на месте, непосредственно в самой рабочей ситуации, следовательно, у них отсутствует необходимость постоянно думать о рабочих заданиях вне рабочего времени. Напротив, финансовые менеджеры, погружены в процесс, решения, которые ими принимаются, обычно, пролонгированы, следовательно, сотрудники не могут полностью дистанцироваться от рабочих задач даже во вне рабочее время. Что касается снабженческо-сбытовых менедже-

ров, то для них свойственна выраженность шкал «Энергичность» и «Погруженность». Специфика деятельности данных сотрудников сопряжена с необходимостью устанавливать контакты как внутри компании, так и за её пределами, поддерживая позитивный настрой и коллег, и партнеров. При этом, в целом по выборке наблюдаются значения, близкие к средним, по шкалам «Преданность» и «Погруженность», а также несколько преобладает выраженность шкалы «Энергичность». Соответственно, можно говорить о том, что для данных сотрудников свойственен достаточно высокий уровень физической и психической устойчивости в процессе выполнения своих рабочих задач, а также готовность прикладывать необходимые, возможно, значительные усилия и не отступать перед лицом трудностей, возникающих в процессе профессиональной деятельности.

Переход на удалённый формат работы был сопряжен с повышением нервозности персонала организаций. В силу этого мы предположили возможность возникновения выгорания у участников удалённых команд. Для определения выраженности синдрома выгорания у респондентов была использована Методика диагностики профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой). Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты изучения выраженности синдрома выгорания у участников удалённых команд

Шкалы эмоционального выгорания	Производственные менеджеры		Финансовые менеджеры		Снабженческо-сбытовые менеджеры		Маркетинговые менеджеры		В целом по выборке	
	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s
Эмоциональное истощение	19,7	12,1	17,9	10,3	23,7	11,8	25,8	10,7	21,8	11,2
Деперсонализация	8,4	4,2	9,8	4,4	11,8	5,2	12,4	6,3	10,6	5,1
Редукция личных достижений	29,3	17,4	29,7	16,5	33,6	23,2	35,4	24,2	32	20,3

Анализ полученных результатов позволяет нам говорить о том, что все симптомы выгорания выражены у участников команд практически в равной мере, и не превышают рамки средних значений. Мы полагаем, что, поскольку участники удалённых команд не так давно начали работать в дистанционном формате, то за период проведения исследования мы и не выявили серьезных отклонений в их профессиональном самочувствии. Вероятно, изменение контекста работы могло послужить стимулирующим фактором и снизило степень негативного влияния стрессового события, связанного с локдауном.

Удовлетворенность трудом является важным показателем, который, во-первых, связан с эффективной деятельностью отдельно взятого работника, во-вторых, определяет динамику развития и протекания организационных процессов в целом. В данном исследовании мы попытались определить степень выраженности компонентов удовлетворенности трудом, а именно: характеристики работы, удовлетворенность трудом и удовлетворенность рабочим местом участников удалённых команд. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты изучения компонентов удовлетворенности трудом у сотрудников удалённых команд

Типы критических рабочих ситуаций	Производственные менеджеры		Финансовые менеджеры		Снабженческо-сбытовые менеджеры		Маркетинговые менеджеры		В целом по выборке	
	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s
Удовлетворенность заработной платой	48	12,1	49	10,3	58	11,8	61	10,7	54	11,2
Удовлетворенность условиями и организацией труда	62	4,2	59	4,4	57	5,2	68	6,3	61,5	5,1
Удовлетворенность руководством	48	17,4	50	16,5	60	6,62	62	24,2	55	20,3
Удовлетворенность коллективом	81	2,95	67	4,9	73	19,0	84	5,88	76,3	23,5
Удовлетворенность содержанием работы и своими достижениями	38	33,2	54	4,4	68	25,1	64	25,1	56	22

Представленные результаты показывают, что сотрудники удалённых команд удовлетворены большинством компонентов труда на среднем уровне. Исключение составляет только показатель «Удовлетворенность коллек-

тивом». Вероятно, сотрудников удовлетворяет подбор коллег, которые, возможно, склонны к оказанию взаимопомощи и поддержки при выполнении рабочих заданий. Наиболее выражен показатель «Удовлетворенность коллек-

вом» в командах производственных и маркетинговых менеджеров. Видимо, специфика данных команд определяется их сплоченностью и позитивным социально-психологическим климатом, который способствует установлению тесных рабочих контактов.

Дальнейший анализ был направлен на выявление особенностей восприятия степени сложности, разрешимости и эмоционального отношения к критическим рабочим событиям у участников удалённых команд. Был проведен кластерный анализ, на основе которого мы выделили 3 группы, различающиеся по оценке степени сложности, возможности разрешения и эмоциональной заряженности критических рабочих событий. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Кластеризация на основании авторской анкеты

Кластеры	Сложность		Уверенность		Отношение	
	m	s	m	s	m	s
1 кластер	4,6	0,42	4,5	0,43	4,8	0,6
2 кластер	3,3	0,74	3,6	0,51	4,1	0,55
3 кластер	2,3	0,45	2,0	0,3	1,8	0,63

Респонденты первой группы возникающие критические рабочие ситуации воспринимали как простые рабочие задания, проявляли уверенность в их достаточно легком разрешении и демонстрировали положительный настрой на решение проблемы.

Респонденты второй группы чаще давали дифференцированные оценки по отношению к возникшей критической рабочей ситуации, но в то же время проявляли уверенность в её положительном разрешении и также демонстрировали положительный настрой на разрешение КРС.

В третью группу объединились сотрудники, склонные к восприятию критических рабочих ситуаций как сложных. Они проявляли крайнюю неуверенность в положительном исходе и испытывали выраженные негативные эмоции к необходимости разрешить проблему.

Для понимания значимости различий уровней шкал в кластерах мы сравнили их выраженность с помощью U-критерия Манна-Уитни. Установлено, что в кластерах 1 и 3 значимо ($p \leq 0.05$) различаются показатели всех рассматриваемых шкал. В кластерах 1 и 2 значимо ($p \leq 0.05$) различаются показатели шкалы сложности. В кластерах 2 и 3 значимо ($p \leq 0.05$) различаются показатели всех шкал.

Далее был проведен корреляционный анализ с использованием ранговой корреляции Спирмена для выявления возможных взаимосвязей компонентов удовлетворенности трудом, вовлеченности и выгорания с выделенными нами кластерами. Для интерпретации коэффициента корреляции используется схема, предложенная Коэном для социальных наук: сильная корреляция от 0,5; умеренная корреляция от 0,3; слабая корреляция от 0,1 [18].

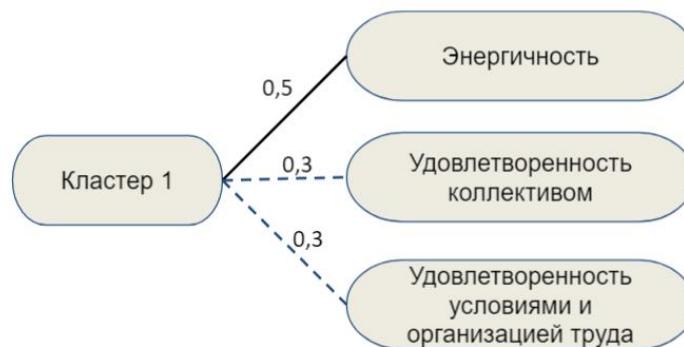


Рисунок 1 – Граф корреляции между шкалами методик и кластером 1

Обнаружена статистически значимая ($p < 0,05$) прямая корреляционная связь первого выделенного кластера и шкалы «Энергичность». Можно предположить, что участники удалённых команд, проявляющие уверенность в себе, склонные к оценке критических ситуаций как легких и решаемых, чаще характеризуются: физической и психической устойчивостью во время работы, готовностью прикладывать усилия и не отступать перед лицом трудностей.

Была обнаружена умеренная корреляция между первым кластером и шкалами «Удовлетворенность коллективом», «Удовлетворенность условиями и организацией труда», что может говорить о влиянии организационного климата и условий на восприятие критических событий. Можно предположить, что уверенность в возможности попросить помощь у коллег снижает стресс и увеличивает уверенность в положительном разрешении критических ситуаций.

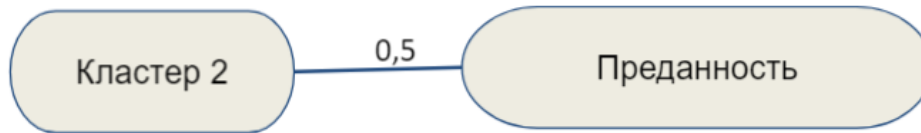


Рисунок 2 – Граф корреляции между шкалами методик и кластером 2

Выявлена статистически значимая ($p < 0,05$) прямая корреляционная связь шкалы «Преданность» и второго выделенного кластера. Вероятно, сотрудники уверенные в своих силах, но дифференцирующие сложность критических ситуаций, склонны принимать активное участие в работе, при этом они испытывают чувства значимости, вдохновения и гордости

за её выполнение. Можно предположить, что дифференциация задач по сложности может использоваться представителями данного кластера как показатель личной вовлеченности в задачу. Взяв на себя ответственность, при этом связывая успех с чувством гордости и значимости, они обозначают важность принятия решений и начала действий.

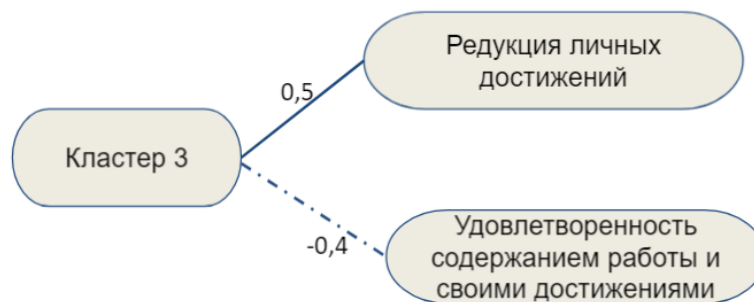


Рисунок 3 – Граф корреляции между шкалами методик и кластером 3

Установлена статистически значимая ($p < 0,05$) прямая корреляционная связь шкалы «Редукция личных достижений» и третьего выделенного кластера. Таким образом, люди склонные к пессимистичным прогнозам и неуверенные в своих силах, могут преуменьшать собственное влияние на ситуацию, а при успехе не видеть в этом личной победы.

Также выявлена статистически значимая обратная корреляционная связь третьего кластера и шкалы «Удовлетворенность содержанием работы и своими достижениями». Можно предположить, что представителям третьего кластера не нравится специфика работы, поэтому все критические ситуации вызывают у них апатию и нежелание принимать решения.

Заключение и выводы

1. Были изучены критические события в работе сотрудников удалённых команд.

2. Была установлена взаимосвязь восприятия критических событий с личностными особенностями сотрудников удалённых команд.

3. Были выявлены различия в восприятии критических событий сотрудниками разных удалённых команд.

Результаты нашей работы могут вызвать интерес к более детальному теоретическому и эмпирическому изучению взаимосвязей различных личностных особенностей и восприятия критических рабочих событий. Возможно, что ввиду новых фактов удастся взглянуть на изучаемый феномен под другим углом и расширить имеющиеся знания о нём.

Дальнейшее направление исследований мы видим в проведении подобного анализа на выборках сотрудников других профессиональных направленностей с целью получения целостного представления о изучаемом феномене. С помощью интеграции полученных результатов это позволит сформировать выводы и рекомендации вне зависимости от качественной специфики профессиональной деятельности сотрудников.

Список литературы:

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – №1. – С. 126-130.
2. Астапенко, Е.Е. Развитие рабочих команд на основе проактивных интервенций в циклах выполнении задач / Е.Е. Астапенко, М.А. Круглова, Н.Н. Лепехин, С.А. Маничев, С.И. Федоров // Петербургский психологический журнал. – 2021. – № 36. – С. 1-54.
3. Бодров, В.А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – Москва, 1998. – 262 с.
5. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – Москва: МГУ, 1984. – 200 с.
6. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург: Питер, 2008.
7. Водопьянова, Н.Е. Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности / Н.Е. Водопьянова // Вести. С.- Петерб. ун-та. – 2015. – Сер. 16. – Вып. 1. – С. 45-54.
8. Журавлев, А.Л. Психологические факторы физического и психического здоровья человека / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 107-117.
9. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 1174 с.
10. Маничев, С.А. Организационный контекст как предиктор вовлеченности в работу / С.А. Маничев, Л.Г. Маничева // Вестник СПбГУ. – 2015. – Сер.12. – №1. – С. 53-65.
11. Наенко, Н.И. Психическая напряженность / Н.И. Наенко. – Москва: МГУ, 1976. – С. 5-20.
12. Парфенова, Н.Б. О подходах к классификации и диагностике жизненных ситуаций / Н.Б. Парфенова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2009. – № 9. – С. 109-117.
13. Филиппов, А.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса / А.В. Филиппов, С.В. Ковалев // Психологический журнал. – 1986. – Т.7. – №1. – С. 12-22.
14. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. / Х. Хекхаузен. – Москва: Педагогика, 1986. – 860 с.
15. Bakker A.B., A job demands-recourses' approach to public service motivation // Public Administration Review by The American Society for Public Administration.2015. pp. 723-732
16. Bakker A., Demerouti E. Job Demands–Resources Theory // In Wellbeing: A Complete Reference Guide, edited by Peter Y. Chen and Cary L. Cooper. 2014.Vol.3, pp. 37-64.
17. Bakker A.B., Demerouti E. The Job Demands-Resources model: state of the art // Journal of Managerial Psychology. 2007. Vol.22, pp. 309-328. 2.
18. Bakker, A.B., & Van Wingerden, J. (2021). Do personal resources and strengths use increase work engagement? The effects of a training intervention // Journal of Occupational Health Psychology, 26, 20-30.
19. Kahn W.A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work // Academy of Management Journal. 1990. Vol. 33, pp.692-724, Kahn, c. 694.
20. Kruglova M., Kruglov V., Artamonova S. Critical events in the work of remote teams // В сборнике: SCIENCE AND INNOVATION 2021: DEVELOPMENT DIRECTIONS AND PRIORITIES. Vol.II. Melbourne, 2021. С. 161-166.

M.A. Kruglova, E.A. Stolyarchuk, V.A. Kruglov

PERCEPTION OF CRITICAL WORKING EVENTS BY PARTICIPANTS OF REMOTE TEAMS

Abstract: The article is devoted to the consideration of the perception of critical work events by remote teams' participants. The sudden abrupt transition to remote forms of work has caused various difficulties for company employees in organizing work activities. Many work situations that had been perceived as normal before the lockdown conditions began to be regarded by employees as critical. Accordingly, it is necessary to study comprehensively the factors and processes that affect the success of remote teams. The article discusses in detail the concept of a critical working situation. The description of the research procedure is given. The obtained empirical data are analyzed: the frequency of occurrence of critical work events in groups of managers of different professional orientations is given; there are described the results of studying the involvement in the work of these teams of managers, the severity of the burnout syndrome, as well as the manifestation of the components of job satisfaction among employees of remote teams. Clusters were identified depending on the characteristics of the perception of the degree of complexity, solvability and emotional attitude to critical work events among participants of remote teams. It is shown that there are correlations between the levels of job satisfaction, involvement and burnout with the selected clusters.

Key words: critical operating events; remote teams; job satisfaction; involvement in work; emotional burnout

References:

1. Antsyferova L.I. Lichnost v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslvaniye, preobrazovaniye situatsy i psikhologicheskaya zashchita // *Psikhologichesky zhurnal*, 1994. V.15. №1. P. 126-130.
2. Astapenko E.E., Kruglova M.A., Lepekhin N.N., Manichev S.A., Fedorov S.I. Razvitiye rabochikh komand na osnove proaktivnykh interventsy v tsiklakh vypolnenii zadach // *Peterburgsky psikhologichesky zhurnal*. 2021. № 36. P. 1-54.
3. Bodrov V.A. Informatsionny stress: uchebnoye posobiye dlya vuzov. M.: PER SE, 2000. 352 p.
4. Burlachuk L.F., Korzhova E.Yu. Psikhologiya zhiznennykh situatsy. Uchebnoye posobiye. M., 1998. 262 p.
5. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsy. M.: MGU, 1984. 200 p.
6. Vodopyanova N.E. Psikhodiagnostika stressa. SPb.: Piter, 2008.
7. Vodopyanova, N.E. Sovremennye kontseptsii resursov subyekta professionalnoi deyatel'nosti / N.E. Vodopyanova // *Vesti. S.- Peterb. un-ta*, 2015. Ser. 16. Vyp. 1. P. 45-54.
8. Zhuravlev A.L. Psikhologicheskiye faktory fizicheskogo i psikhicheskogo zdorov'ya cheloveka // *Psikhologichesky zhurnal*, 2004. V. 25. № 3. P. 107-117.
9. Lomov B.F. Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii / B.F. Lomov. Moscow: Direkt-Media, 2008. 1174 p.
10. Manichev S.A., Manicheva L.G. Organizatsionny kontekst kak prediktor вовлеченности в работу. // *Vestnik SPbGU*. 2015. Ser.12, №1, P.53-65.
11. Nayenko N.I. Psikhicheskaya napryazhennost M.: MSU, 1976. P. 5-20.
12. Parfenova N.B. O podkhodakh k klassifikatsii i diagnostike zhiznennykh situatsy // *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsialno-gumanitarnye i psikhologopedagogicheskiye nauki*, 2009. № 9. P. 109-117.
13. Filippov A.V., Kovalev S.V. Situatsiya kak element psikhologicheskogo tezaurusa // *Psikhologichesky zhurnal*, 1986. V.7. №1. P.12-22.
14. Khekkhauzen Kh. Motivatsiya i deyatel'nost. V. 1. M.: Pedagogika, 1986. 860 p.
15. Bakker A.B., A job demands-recourses' approach to public service motivation. // *Public Administration Review by The American Society for Public Administration*. 2015. pp. 723-732
16. Bakker A., Demerouti E. Job Demands-Resources Theory // *In Wellbeing: A Complete Reference Guide*, edited by Peter Y. Chen and Cary L. Cooper. 2014. Vol. 3, pp. 37-64.
17. Bakker A.B., Demerouti E. The Job Demands-Resources model: state of the art // *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol.22, pp.309-328. 2.

18. Bakker, A.B., & Van Wingerden, J. (2021). Do personal resources and strengths use increase work engagement? The effects of a training intervention // Journal of Occupational Health Psychology, 26, 20-30.
19. Kahn W.A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work // Academy of Management Journal. 1990. Vol. 33, pp.692-724, Kahn, 694 s.
20. Kruglova M., Kruglov V., Artamonova S. Critical events in the work of remote teams // V sbornike: SCIENCE AND INNOVATION 2021: DEVELOPMENT DIRECTIONS AND PRIORITIES. Vol. II. Melbourne, 2021. S. 161-166.

Статья поступила в редакцию 12.02.2022

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

DOI 10.54072/26586568_2022_5_1_39

Е.И. Горбачева

ЦЕННОСТНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ НОРМАТИВЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация: В статье рассматриваются результаты исследования, нацеленного на выявление условий вариативности социальной активности студентов вуза. Обосновывается, что в содержании социальной активности следует учитывать направленность социальной активности, её ориентацию на нравственные и правовые нормативы, поддерживающие и регулирующие социальное взаимодействие. Вторая сторона социальной активности воплощается в достижении её цели, то есть в тех конкретных практиках социального взаимодействия. Представлены результаты соотношения ценностных и поведенческих нормативов, указывающие на то, что студенты готовы взаимодействовать с окружающими и стремятся решать возникающие социальные проблемы под воздействием принятых правовых и нравственных нормативов, но актуальность нормативоприятия определяется спецификой ситуаций социального взаимодействия и социализационными траекториями студентов.

Ключевые слова: социальная активность; нормативоприятие; ценностные нормативы; поведенческие нормативы; социальное взаимодействие; студенты вуза.

Проблема вариативности социальной активности у студенческой молодежи находится сегодня в фокусе внимания научного сообщества. В попытках осмысления противоречий в направленности содержании социальной активности современных студентов правомерно обращают внимание на ценностную неоднородность общественной жизни в российском социуме [8; 11]. Вместе с тем научную перспективу имеют исследования, нацеленные на выявление психологических условий социальной активности, определяющих готовность молодых людей к воспроизводству ценностных и поведенческих образцов социального взаимодействия.

Социальное взаимодействие – это процесс, на который постоянно оказывают влияние совокупность требований, традиций, обычаев, прямо или косвенно влияющих на их воспроизведение в ситуациях жизнедеятельности субъекта. Требования социальной среды к разным сторонам психического облика и поведения человека названы нормативами [6]. Отношение к нормативам как стремление следовать социально-психологическим требованиям и уровень его индивидуальной выраженности рассматривается как нормативоприятие.

Особая роль в характеристике социальной активности отводится нравственным нормативам, которые являются психологическим условием позитивных социальных отношений, направленных на решение возникающих в обществе проблем, актуализирующих свободу выбора, самостоятельность в принятии решений [12]. С нравственными принципами, идеалами,

к которым, в первую очередь, относятся ценности добра и зла, хорошего и плохого, надлежащего и недостойного связаны проблемы регуляции поведения человека в конкретных социальных ситуациях. Нравственные нормативы конкретизируются в виде качеств («добродетелей»), помогающих достойно осуществить встающий перед индивидом моральный выбор [4]. В качестве нормативов, выражающих нравственный облик в российском социуме обычно выделяют: справедливость, доверие, честность, солидарность, человечность в отношениях между людьми.

В отличие от нравственных, правовые нормативы в реальных условиях российского социума не поддерживаются традициями, и их применение как общепризнанного регулятора общественной жизни зачастую оценивается с позиции их ограничения индивидуальных свобод, при этом наиболее выпукло воспринимается карающая функция закона [5; 10].

Социальная активность базируется на ценностных позициях личности, задающих внутреннюю готовность к деятельности в социуме и осуществляется как целенаправленное взаимодействие со средой, как социальная практика.

В своей совокупности социальные практики образуют устойчиво воспроизводимые образцы поведения [2]. Они актуализируются в соответствующих социальных контекстах, и в этом своём качестве отвечают определению социального действия, сформулированным ещё М. Вебером: «..действие, которое по предпола-

гаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу относится с действием других людей и ориентируется на него» [3, с 603].

Реализуя поведенческие нормативы социальной активности, социальные практики обеспечивают способы воспроизводства на публично-политическом и повседневном уровнях формы участия и сотрудничества в разных сферах социального взаимодействия. Важная особенность социальных практик заключается в том, что их осуществление не только соответствует требованиям средовым условиям реализации и информированности о соответствующем контексте взаимодействия, но и ценностными нормативами, задающими индивидуальную ориентацию социальной активности, позволяющую осуществлять действие самостоятельно, без внешнего руководства и ситуативной стимуляции. Чем выше и согласованнее процессы нормативоприятия, тем больше у молодых людей появляется возможности для выбора устойчивого способа действия в разнообразных ситуациях социального взаимодействия.

Таким образом, в рассмотрении проблемы соотношения ценностных и поведенческих нормативов социальной активности следует учитывать две его стороны. Первая из них представляет направленность социальной активности, её ориентацию на нравственные и правовые нормативы, поддерживающие и регулирующие социальное взаимодействие. Вторая сторона социальной активности воплощается в достижении её цели, то есть в тех конкретных способах социального взаимодействия, которые позволяют молодому человеку в той или иной мере осознавать свою принадлежность к близкой социальной среде и быть включенным в социум.

Можно предположить, что конкретные социальные практики, выражающие определенный характер инициации и интенсивность социальной активности, будут по-разному соотноситься с нормативоприятием в нравственной и правовой сфере ввиду специфики реализуемых социализационных траекторий студентов.

Для проверки этого предположения в 2021-2022 году было организовано и проведено эмпирическое исследование, проведенное на выборке студентов, обучающихся по социогуманитарным направлениям в Калужском государственном университете. Средний возраст обследуемых составил 19,3 лет, разброс от 18 до 22 лет. Всего в исследовании приняли участие 96 студентов.

Уровни присвоения нравственных и правовых нормативов измерялись с помощью методик нормативной диагностики: опросник «Доверительные отношения» (автор М.К. Акимова), обращенный к ценностям 1) позитивные представления о людях; 2) польза от доверительных отношений с людьми; 3) позитивное представление о государственных и общественных институтах; 4) доверие к себе; 5) доверие к человеческой «инаковости»; опросник легитимизации нечестности (автор М.К. Акимова), определяющий меру допустимости нарушения нормативов честности, проявляющихся в отношении к обману, лицемерию, вероломству, лживости и воровству; опросник «Солидарность» (автор Е.И. Горбачева), направленный на выявление присвоения нормативов любви к близким, отношений к своему народу и социуму в целом. Отношение к правовым ценностям выявлялось посредством методики «Ситуации» (автор М.К. Акимова). В ней требовалось определить меру значимости правовой справедливости как основания для признания общественной необходимости принимаемых решений.

Поведенческие нормативы социальной активности изучались с помощью диагностического интервью «Социальное взаимодействие» (авторы М.К. Акимова, Е.И. Горбачева, С.В. Персиянцева, Т.А. Сысоева, С.В. Ярошевская). Методика содержит описание повседневных социальных ситуаций, которые оцениваются с точки зрения их значимости и предложенных вариантов действия в каждой из них по степени предпочтительности от 0 до 5 баллов. Ситуации презентировали социальные проблемы, для решения которых требовалось самому или в сотрудничестве с другими выбрать наиболее подходящую социальную практику. Задавались такие практики социального взаимодействия, как: 1) уклонение от действия («ничего не буду делать»); 2) индивидуальное действие; 3) действие сообща в системе связей со своим непосредственным окружением («организатор»); 4) инициативное действие с привлечением властных и общественных институтов («инициатор»); 5) пассивное следование за другими («участник»).

Для каждой ситуации указанные варианты действия содержательно раскрывались. Например, для ситуации «Вы заметили на улице плачущего ребёнка, рядом с которым нет взрослых» в качестве возможных поведенческих образцов действия предлагались для выбора: ничего не буду делать; попытаюсь самостоятельно помочь ребёнку найти родителей; позову на помощь прохожих; обращусь за помощью

к полицейским; вместе с полицией и другими прохожими буду искать родителей ребёнка. Каждый из пяти предлагаемых поведенческих нормативов мог быть по-разному связан с конкретными ценностными нормативами социальной активности.

Теоретические основания указанных методик и практические аспекты их применения обсуждались нами ранее [1].

Результаты диагностики, полученные в выборке, включались в систему дискриптивной статистики (средняя, стандартное отклонение). При анализе полученных показателей применялся корреляционный анализ по Спирмену, позволяющий уточнить предположение о взаимосвязи уровней развития принятия цен-

ностных нормативов в правовой и нравственной сфере и поведенческих нормативов, воплощенных в предпочитаемых практиках социальной активности. Математическая обработка осуществлялась с помощью пакета программ «SPSS 13.0».

Результаты диагностического интервью показали, что несмотря на невысокий уровень активности в решении проблем социального взаимодействия (показатели применения социальных практик находятся в диапазоне средних значений), студенты со всей очевидностью признавали значимость рассматриваемых ситуаций. Показатели проблематизации разных типов ситуаций соответствовали высоким и высоко-средним результатам (см. таблица 1).

Таблица 1 – Показатели присвоения поведенческого норматива социальной активности в ситуациях социального взаимодействия

Виды социальных ситуаций	Практики социального взаимодействия, средний балл(М)/стандартное отклонение (SD)					
	Отказ от действия	Индивидуальное действие	Организатор	Инициатор	Участник	Проблематизация
Помощь и забота	1,060	3,022	2,206	1,957	3,660	4,260
	0,367	0,831	0,976	0,876	0,417	0,357
Благотворительность	1,760	2,906	2,410	2,030	4,060	4,060
	0,467	0,976	0,817	0,464	0,367	0,367
Вмешательство в конфликт	1,304	1,930	1,984	1,018	3,304	4,020
	0,847	0,736	0,831	0,847	0,847	0,656
Защита прав и свобод	2,067	1,995	2,780	1,710	1,838	3,010
	0,791	0,831	0,827	0,922	0,720	0,922
Забота о качестве среды обитания	1,088	2,010	2,304	1,747	2,588	4,011
	0,735	0,922	0,847	1,007	0,735	0,720
Защита окружающей среды	1,539	2,959	2,747	2,918	3,539	3,847
	0,656	1,007	1,007	0,535	0,656	0,827
Получение информации	1,338	3,022	2,595	1,538	2,067	3,967
	0,720	0,831	0,931	0,620	0,791	0,791

Наибольшую социальную активность молодые люди продемонстрировали в ситуациях оказания помощи и благотворительности, менее выраженную – в ситуациях защиты прав и содействия в разрешении конфликтов. Студенты с заметной частотой, независимо от вида социальных ситуаций, применяли социальную практику «участник», не предполагающую установление солидарных связей и проявление собственной инициативы. Наименьшая готовность была продемонстрирована в отношении применения практик взаимодействия с представителями власти («инициатор»), зато с большей демонстративностью студенты предпочли действовать сообща со своими знакомыми («организатор»).

Студенческая выборка оказалась не однородной в освоении поведенческого норматива социальной активности. Разброс показателей

частоты применения социальных практик в конкретных ситуациях мог быть объяснен особенностями присвоения ценностных нормативов.

Установлено, что нечестность и её легитимизация у студентов не определяет их предпочтений в осуществлении тех или иных практик социального взаимодействия. Это подтвердилось отсутствием значимых корреляционных связей между применением практик и присвоением данного ценностного норматива. При этом мера оправдания нечестности во всех её формах у обследуемых достаточно выражена (66%), и это указывает на девальвацию честности как нравственного регулятора повседневных социальных взаимодействий. На этом фоне восприятие способов действий людей или их групп в решениях социальных проблем как честных или нечестных, теряет функциональный смысл

для поведенческих проявлений социальной активности.

Между принятием студентами ценностного норматива доверительных отношений и частотой применения ими социальных практик также не выявлено значимых связей. Исключением стала практика индивидуального действия, инициируемого и осуществляемого самим субъектом, частота применения которой отрицательно связана с позитивным представлением о людях и доверием к проявлениям человеческой инаковости ($r_s = -0,211$; $p = 0,05$; $r_s = -0,205$; $p = 0,05$, соответственно).

У студентов в связи с присвоением ценностного норматива солидарности (гражданственность как готовность объединяться с другими ради общего действия и общий уровень позитивного отношения к ценностям объединения и соучастия) возрастает их готовность к проблематизации социальных ситуаций, частота применения практики организации совместной активности с близким окружением («организатор») а также снижается (на уровне тенденции) готовность к применению практики индивидуального действия ($r_s = 0,252$; $p = 0,019$; $r_s = 0,227$, $p = 0,036$; $r_s = 0,201$; $p = 0,06$, соответственно).

Выявлен неоднозначный характер связи между готовностью к решению социальных проблем посредством социальных практик и присвоением норматива правовой справедливости: проблематизация ситуаций социального взаимодействия студентами осуществляются без оценки их правозначности (нет ни одной значимой связи), зато положительные корреляции выявлены между принятием правовой справедливости и частотой применения социальных практик «организатор» и «участник» ($r_s = 0,211$; $p = 0,036$; $r_s = 0,238$; $p = 0,018$, соответственно).

Отсутствие ожидаемой демонстративности в взаимосвязях ценностных нормативов честности, доверия и солидарности, правовой справедливости и готовности к активному социальному поведению в ситуациях оказания помощи, защиты прав личности, участия в общественных делах, возможно, связано с тем, что студенческой молодежи в силу неопреде-

ленности их социальной позиции, с трудом удается совмещать их принципы (ценностные нормативы) и согласовывать с ними поведенческие аспекты своего социального поведения (социальные практики). В целом, студенты стремятся взаимодействовать с окружающими и готовы к решению возникающих в социуме проблем под воздействием ценностных нормативов, но характер взаимодействия поведенческих и ценностных измерений социальной активности определяется спецификой социализационных траекторий молодых людей в среде их непосредственной жизнедеятельности.

Студенчество представляет собой динамичную часть общества, которая реагирует на малейшие изменения в его социокультурном контексте, и это позволяет рассматривать данную социальную группу в качестве индикатора процессов нормативоприятия. Для того, чтобы все обучающиеся в вузе студенты могли реализовать свою функцию воспроизводства ценностных и поведенческих нормативов, они должны быть интегрированы в образовательное пространство, в котором происходит присвоение форм организации социального мышления и передачи культурного опыта. Вместе с тем современное студенчество не представляет собой однородную группу. Напротив, в ней представлены различающиеся варианты нравственной и правовой социализации, в том числе её «скрытых программ», ориентация в которых осуществляется самими студентами [7].

Глубина и объём транслируемых социумом нормативов опосредовано восприятием субъективной интерпретацией содержащихся в них предписаний, их дифференциации и анализа. Нельзя не учитывать то, что современные средства коммуникации «позволяют студенчеству выбирать себе «значимых других» из предельно широкого, можно сказать глобального числа индивидов» [9, с. 54]. Разнообразие в уровнях присвоения ценностных и поведенческих нормативов определяет неоднородность поведенческих вариантов социальной активности студенческой молодежи, проявления которой важно учитывать в разработке внутривузовских программ психологического сопровождения.

Список литературы:

1. Акимова, М.К. Нормативный подход к исследованию индивидуальных и групповых вариантов личностного развития учащейся молодежи в современном российском социуме. Монография / М.К. Акимова, Е.И. Горбачева. – Калуга: Издательский дом «Эйдос», 2021. – 280 с.
2. Бурдые, П. Практический смысл / П. Бурдые. – Санкт-Петербург: Алетейя, Институт экспериментальной социологии, 2001. – С.102-105.
3. Вебер, М. Основные социологические понятия / пер. с нем. М. И. Левиной // Вебер, М. Избранные произведения. – Москва: Прогресс, 1990. – С. 602-643.
4. Горбачева, Е.И. Психологический анализ ситуации принятия нравственных нормативов / Е.И. Горбачева // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2011. – С. 197-201.
5. Горбачева, Е.И. Проблематизация содержания юридически значимых ситуаций в контексте правовой социализации личности / Е.И. Горбачева // Личность в пространстве и времени. – 2015. – № 5. – С. 61-66.
6. Гуревич, К.М. Принцип нормативности в изучении и диагностировании мышления / К.М. Гуревич // Дифференциальная психология и психологическая диагностика. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – С. 280-290.
7. Елишев, С.О. Молодежь как объект социализации и манипуляций: Монография / С.О. Елишев. – 2-е изд. – Москва: Канон+, Реабилитация, 2015. – 320 с.
8. Зубок, Ю.А. Смысложизненные ценности в культурном пространстве российской молодежи / Ю.А. Зубок // Научный результат. Социология и управление. – 2018. – Т. 4. – № 3. – С. 3-13.
9. Махинин, А.Н. Актуализация политики формирования российской гражданской идентичности в студенческой среде / А.Н. Махинин // Вестник Воронежского университета. Серия Проблемы высшего образования. – 2016. – № 3. – С. 52-57.
10. Славская, А.Н. Правовое сознание личности в условиях современной российской действительности / А.Н. Славская // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 40-летию Института психологии и 85-летию его основателя Б.Ф. Ломова: в 2 частях / отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, 2012. – С. 367-375.
11. Соколов, А.В. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества / А.В. Соколов // Социологические исследования. – 2003. – №1. – С. 115-123.
12. Coelho G.L.D.H., Hanel P.H.P., Johansen M., Maio G.R. Mapping the structure of human values through conceptual representations // European Journal of Personality. 2018. 33 (1). P. 34-51. doi: 10.1002/per.2170.

E.I. Gorbacheva

VALUE AND BEHAVIORAL NORMS OF UNIVERSITY STUDENTS' SOCIAL ACTIVITY

Abstract: The article considers the results of the study aimed at identifying the conditions of variability of university students' social activity. It is justified that the content of the social activity should take into account its focus, orientation at moral and legal standards that support and regulate social interaction. The second side of social activity is embodied in achieving its goal, that is, in those specific practices of social interaction. The results of the correlation of value and behavioral norms are presented, indicating that students are ready to interact with others and strive to solve emerging social problems under the influence of accepted legal and moral standards, but the relevance of normative acceptance is determined by the specifics of situations of social interaction and socialization trajectories of students.

Key words: social activity; normative acceptance; value norms; behavioral norms; social interaction; university students.

References:

1. Akimova M.K., Gorbacheva E.I. Normativny podkhod k issledovaniyu individualnykh i gruppovykh variantov lichnostnogo razvitiya uchashcheisya molodyozhi v sovremennom rossiiskom sotsiуме. Monograph. Kaluga: PH «Eidos», 2021 – 280 p.
2. Bourdieu P. Praktichesky smysl. SPb.: Aleteya, Institute of experimental sociology, 2001. P.102-105.
3. Veber, M. Osnovnye sotsiologicheskiye ponyatiya / transl from German by M.I. Levina // Veber M. Izbrannye proizvedeniya. M.: Progress, 1990. P. 602-643.
4. Gorbacheva E.I. Psikhologichesky analiz situatsii prinyatiya npravstvennykh normativov // Nauchniye Trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.E. Tsiolkovskogo. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. Kaluga: KSU named after K.E. Tsiolkovsky, 2011. P. 197-201.
5. Gorbacheva E.I. Problematizatsiya sodержaniya yuridicheski znachimykh situatsy v kontekste pravovoi sotsializatsii lichnosti // Lichnost v prostranstve i vremeni. 2015. № 5. V. 61-66.
6. Gurevich K.M. Printsip normativnosti v izuchenii i diagnostirovanii myshleniya // Gurevich K.M. Diferentsialnaya psikhologiya i psikhologicheskaya diagnostika. SPb.: Piter, 2008. P. 280-290.
7. Elishev S.O. Molodyozh kak obyekt sotsializatsii i manipulyatsy: Monograph. 2 ed. M.: Kanon+, Reabilitatsiya, 2015. – 320 p.
8. Zubok Yu. A. Smyslozhiznennyye tsennosti v kulturnom prostranstve rossiiskoi molodyozhi // Nauchny rezultat. Sotsiologiya i uprovlениye. 2018. V. 4. № 3. P. 3-13.
9. Makhinin A.N. Aktualizatsiya politiki formirovaniya rossiiskoi grazhdanskoi identichnosti v studencheskoi srede // Vestnik Voronezhskogo universiteta. Seriya Problemy vysshego obrazovaniya. 2016. № 3. P.52-57.
10. Slavskaya A.N. Pravovoye soznaniye lichnosti v usloviyakh sovremennoi rossiiskoi deistvitelnosti // Razvitiye psikhologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznaniya. Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 40-letiyu Instituta psikhologii i 85-letiyu ego osnovatelya B.F. Lomova: v dvukh chastyakh. Resp ed.: A.L. Zhuravlev, V.A. Koltsova, 2012. P. 367-375.
11. Sokolov, A.V. Tsennostnyye oriyentatsii postsovetskogo gumanitarnogo studenchestva // Sotsiologicheskiye issledovaniya. 2003. №1. P. 115-123.
12. Coelho G.L.D.H., Hanel P.H.P., Johansen M., Maio G.R. Mapping the structure of human values through conceptual representations // European Journal of Personality. 2018. 33 (1). P. 34-51. doi: 10.1002/per.2170

Статья поступила в редакцию 01.02.2022

Н.В. Вязова

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ ПСИХОЛОГА КАК СЛЕДСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОТРАЖЕНИЕ СИСТЕМЫ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ И ЗНАЧЕНИЙ

Аннотация: В статье представлены результаты исследования проблемы профессиональной ментализации и социализации студентов вуза. Обосновывается необходимость изучения процесса профессиональной оптации как учебно-профессионализирующего процесса, направленного на формирование менталитета будущего специалиста. Представлена многоуровневая структура профессионального менталитета. Отмечено особое значение эмоционально-личностной составляющей аутопсихологического компонента профессиональной компетентности будущего психолога, представляющей особый интерес в связи с изучением психологической ментальной готовности оптанта к профессиональной деятельности. Обосновывается необходимость применения инвайронментальной технологии, направленной на формирование отдельных компонентов профессионального менталитета психолога. Эмпирические данные были получены с помощью методики «Самооценка реализации жизненных целей личности» Н.Р. Молочникова.

Ключевые слова: профессиональный менталитет; имплицитная модель; аутопсихологическая компетентность; профессиональная социализация и ментализация; профессиональная оптация; инвайронментальная технология.

Актуальность исследований, направленных на изучение особенностей формирования профессионального сознания в условиях экономической и социальной нестабильности общества и его отдельных социальных институтов, неуклонно нарастает в последние годы. Особенно актуальна она применительно к студенческой аудитории, так как в ней отчётливо наблюдается смещение акцентов профессиональной самореализации в сторону снижения значимости традиционно социально значимых профессий.

Утрата ментальных традиций в процессе социализации, в том числе и профессиональной оптации, приводит к нарушению старых каналов трансляции профессионального опыта и потере взаимодействия в сообществе. В этой связи решение проблемы профессиональной ментализации и социализации будущего специалиста в период его обучения в вузе является актуальной и имеет большое значение в рамках построения парадигмы образовательного и оптирующего процессов высшего образования.

В современной отечественной психологии разработан огромный пласт теоретических и практических исследований, с различных позиций и сторон, рассматривающих проблему деятельности и её содержания, антиципации, мотивации, адаптации, детерминации вторичной социализации и ментализации (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, В.А. Сонин, Е.Н. Сурков и др.).

Принципиальное значение для организации исследования имели работы отечественных

психологов по вопросам мотивационной готовности к принятию профессиональной роли и включению в профессиональную деятельность (В.Г. Асеев, А.Г. Асмолов, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, Б.А. Сосновский); по проблеме менталитета (А.Я. Гуревич, В.А. Сонин, К.А. Абульханова-Славская); по проблеме профессионального становления будущего специалиста в период обучения в вузе (Е.А. Климов, В.А. Слостенин, Т.В. Кудрявцев), позволившие рассмотреть профессиональный менталитет как психологическую категорию сознания, один из механизмов профессиональной идентификации и социализации будущего специалиста.

Процесс формирования профессионального менталитета диалектически противоречив и сложно организуем, воспринимается как частица естественного бессознательного усвоения индивидом групповой культуры, норм, ожиданий, как часть *социального бессознательного* (Э. Фромм, Т. Шибутани, К. Юнг и др.), что не соответствует истине и упрощает картину отражения группового в индивидуальном и, наоборот.

Наиболее полно менталитет проявляет себя в деятельности человека, взаимодействии с другими людьми, в мотивации деятельности, её направленности и предвосхищении, как возможном определении перспектив (П.К. Анохин, А. Бандура, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Г. Олпорт, Е.Н. Сурков и др.). Поэтому, ментальное как система индивидуального и группового сознания является выражением усвоенного ранее опыта, применяемого при организации деятель-

ности, её регулирования, инициации, что находит свое отражение в мотивационно-потребностной сфере личности (В.Г. Асеев, В.К. Виллонас, Ю.М. Орлов и др.).

Профессиональная ментальность, являясь интегративным образованием, формируемым под воздействием определенной группы людей, в результате совместной профессиональной деятельности, изменяет внутренний мир человека: его мышление, восприятие, эмоционально-чувственную и поведенческую сферы, накладывает отпечаток на стиль общения, речь, стиль одежды и даже внешний вид (И.Г. Дубов, А.К. Маркова, Д.В. Оборина) [3].

Профессиональный менталитет как системное явление, состоящее из ряда компонентов и выполняющее различные функции (регулятивную, когнитивную, передачи и накопления опыта, построения планов, нормативного ограничения, отношения, оценки и другие), будет рассмотрен нами в плоскости построения ментального формирующего пространства, позволяющего накапливать и передавать ментальный опыт, а именно, субъект-объектных отношений. Где субъект – групповой менталитет, а объект – индивидуальная ментальность. Выступая объектом ментального воздействия в период оптации, будущий специалист подвергается и субъект-субъектным воздействиям, проявляющимся в отношениях между самими оптируемыми.

Деятельностный характер профессиональной ментальности проявляется по нашему мнению в:

– **деятельностном взаимодействии**. Оно направлено на действие и деятельность, обладает элементами адаптивности, научения, передачи опыта, сотрудничества, сопричастности к целям, смыслу, итогу деятельности. Ему соответствует свой тип коммуникации [4; 6];

– **коммуникационном взаимодействии**, направленном на интеракции, отношения *человек-группа* или *человек-человек* в рамках группы, создающем специфичную ментальную атмосферу единения, удовлетворения общением, эмпатичности, речемыслительного созвучия, вербального и невербального стереотипизирования;

– **импрессиивно-перцептивном взаимодействии**, сущность которого сводится к ментальному восприятию, обладающему значимостью, априорно признающему значимым любого другого, как носителя той же профессиональной ментальности, без учета индивидуальности носителя, с абсолютизацией ментальных черт по обобщенному признаку;

– **интеллектуальном взаимодействии**, выражающемся в единстве знания, круга профессиональных интересов, актуализации профессиональных проблем, в отношении к информации, групповом интеллектуальном поиске и поднастройке друг к другу, благодаря использованию творческого потенциала группы, взаимостимуляции. В данной роли менталитет по И. Канту – *априорная форма нашего сознания* [5];

– **поведенческом взаимодействии**, направленном на поддержание атрибутивных признаков профессионального сообщества: манера поведения, стиль одежды, круг общения, организация досуга, отношение к другому сообществу. Именно в поведенческом взаимодействии наиболее ярко проявляются групповые экспектации и нормы. Экспектации провоцируют индивида к «воспроизводству устоявшихся форм отношений и, следовательно, к воспроизводству соответствующего склада личности», что, с одной стороны, стереотипизирует развитие, а с другой – активизирует [7].

Именно благодаря указанным признакам профессиональный менталитет формируется по аналогии с процессом социализации, как процессом (и результатом) усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, системы социальных связей и общественных отношений.

Социализация одно из самых широких понятий в социологии и социальной психологии. Под социализацией понимают:

– процесс интеграции индивида в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ему успешно функционировать в обществе;

– процесс адаптации индивида к окружающему миру;

– совокупность социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определённую систему знаний, норм и ценностей, позволяющих функционировать в качестве полноправного члена общества (И.С. Кон);

– процесс развития человека во взаимодействии с окружающим миром (А.В. Мудрик);

– процесс получения человеческим индивидом навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе;

– то, что позволяет человеку жить в гармонии с окружающим миром.

Тот факт, что помимо первичной, выделяют и вторичную социализацию, как процесс

преодоления сложившихся ранее моделей поведения, приобретения новых, позволяет утверждать, что осваивая профессиональную деятельность, человек не только познает что-то новое, но и принципиально изменяет систему своих ценностей и смыслов, соотносясь с закономерностями групповой, организационной и профессиональной социализации, как процесса приобретения навыков и знаний, необходимых для выполнения профессиональной роли (В.Н. Балашов, А.В. Вайсбург, Ю.В. Каблинова, Л.М. Пробст, В.В. Радаев).

Процесс профессионального становления личности начинается процессом оптации к профессии, этапом преодоления детского эгоцентризма, психологической готовности стать взрослым, частью чего-то большего, например, профессионального сообщества. И на этом основании образовательно-профессионализирующий этап обучения в вузе становится для будущего специалиста этапом предвосхищающей профессиональной социализации, «репетиции» профессиональной роли на основе вновь приобретаемых знаний и умений, освоение которых в период интеграции в профессиональную группу позволит ощущать себя компетентным.

Особенно важно учитывать роль социализации в подготовке специалистов с ярко выраженной индивидуальной направленностью деятельности (каковыми являются психологи), когда непосредственное воздействие профессионального сообщества в процессе становления будет ограничено. Социализация рассматривает личность как субъекта социального воздействия, интериоризирующего социальные установки и ценности, в том числе, и профессионального сообщества.

Научными школами процесс социализации определяется, исходя из различных критериев:

1) бихевиоризмом как тип социального научения (Б.Ф. Скиннер) с практикоориентированной направленностью, реализуемой в соответствии с заданными групповыми стандартами;

2) символическим интеракционизмом (Г. Блумер, Ч. Кули, Дж. Мид) как результат социального взаимодействия, в котором ведущая роль отведена активности субъектов интеракции, их равноправию и соответствию взаимным ожиданиям (Т. Ньюкомб). Интеракционная психология кладёт в основу социальной реальности межиндивидуальные взаимодействия, взятые в их символическом выражении. Так Ч.Х. Кули утверждал, что формирова-

ние личности происходит только в результате социальных взаимодействий;

3) гуманистическая психология указывает, что самоактуализация Я-концепции индивида и есть результат развертывания его личностных характеристик в рамках определенного государственного строя (например «рыночного» или «продуктивного» по Э. Фромму). И если рыночный характер является результатом адаптации личности к условиям рынка товаров и труда, спрос которых препятствует стремлению быть личностью, то продуктивный характер, наоборот, позволяет человеку раскрыть творческий потенциал, реализовать себя в обществе как способного независимо мыслить и действовать индивида (Э. Гидденс);

4) психологизм, как методический подход (Г. Тард, Г. Лебон, В. Вундт), видит в социализации процесс присвоения человеком норм через социальное взаимодействие;

5) рассматривая роль культуры в регуляции развития общества, представитель структурного функционализма Т. Парсонс подчеркивал, что интеракции основаны на обучении социальным ролям, а это, в конечном счете, и обеспечивает социализацию индивида. Им разработана двухуровневая модель социализации, которая включает первичный и вторичный уровни;

6) в психоанализе (З. Фрейд), исходя из теории о трех составляющих психики человека, социализацию понимают как результат взаимодействия данных составляющих, позволяющих индивиду, благодаря действию механизма, включающего процессы имитации и идентификации, приобретать социальный опыт;

7) феноменологическая психология рассматривает социализацию крайне широко (М. Вебер указывает, что характер поведения человека определяет его роль в общественных взаимодействиях, К. Роджерс отметит ключевое значение социализации в биологической тенденции превращения возможностей индивида в действительность, Г. Зиммель усматривает в процессе социализации возможность развертывания сущностных свойств человека);

8) в структурно-функциональной психологии Э. Дюркгейма содержание социализации связывается с дисциплинирующим воздействием общества на индивида с целью формирования его духовной основы. Общество понимается Дюркгеймом как ценностно-нормативная система, определяющая особенности социального поведения, посредством регулирования рядом правил, обязательных и привлекатель-

ных, должных и желательных для каждого члена сообщества.

Социализация предусматривает высокий уровень внутренней активности личности, её потребность в самореализации, стремление и умение эффективно управлять собственной деятельностью. Но во многом активность личности порождают объективные жизненные обстоятельства – факторы, порождающие определенные потребности, стимулирующие деятельность.

Факторы социализации можно объединить в две группы.

1. Первую – составляют *социальные факторы*, отражающие социально-культурную сторону социализации и проблемы, касающиеся её исторической, групповой, этнической и культурной специфики.

Социальные факторы включают макро-, мезо- и микрофакторы, отображающие разные стороны развития личности (политическую, экономическую, религиозную, нравственную, этническую и т.д.), качество жизни индивидуума в регионе проживания, наличие экстремальных ситуаций (природные и техногенные катастрофы, боевые действия, эпидемии) и прочие социальные обстоятельства.

Как нами уже отмечалось, исключительную роль в социализации личности играет историческая эпоха, развитие страны, группы, общности, профессионального коллектива, предъявляющих разнообразные требования к личности и требующих от неё определенного ролевого репертуара, качество исполнения которого свидетельствует о соответствии ожиданиям, и об осознании себя как члена группы.

В стабильные периоды развития общества наиболее адаптированными считались индивиды с преобладанием ориентации на групповые ценности. Но картина кардинально меняется в кризисные моменты развития социума, активизируя людей, обладающих одновременно индивидуальными, и общечеловеческими притязаниями, либо людей, избегающих социума, обеспечивая себе дистанцирование от общественных кризисов, либо лиц, ориентированных на привычные групповые нормы, сохраняющих даже в кризисе стабильность.

2. Вторую – *индивидуально-личностные факторы*, выражающиеся через специфику жизненного пути каждой личности.

Любые изменения в процессе социализации не могут быть простым отражением пережитого человеком социального опыта. Опыт всегда преломлен индивидуальностью человека и, потому, субъективен, чему способствуют

условия, в которых личность развивается и социализируется. Более того, значимо учитывать микрогенез развития личности. Стабильные возрастные периоды препятствуют десоциализации личности даже в условиях социальных кризисов, а периоды возрастных кризисов, наоборот, дестабилизируют личность, разрушают систему ценностей, повышают эгоцентризм и отчуждение человека. Наиболее подвержены десоциализации лица подросткового возраста, юношество, молодёжь и лица поздних возрастных групп.

Проблемы социализации можно подразделить на три группы:

– *первую* составляют *социально-психологические проблемы*, связанные с формированием самосознания индивида, его самоопределением, самоутверждением, самоактуализацией и саморазвитием (на любом этапе становления личности они имеют специфическое содержание и требуют различных способов их разрешения);

– *вторую* – культурные проблемы, возникновение которых и их содержание на каждом этапе социализации связаны с достижением определенного уровня естественного развития. Культурные проблемы социализации касаются вопроса формирования стереотипов женственности и мужественности в разных этносах, регионах, культурах;

– *третья* – социально-культурные проблемы, обусловленные приобщением личности к уровню культуры. Они касаются ценностей, мировоззрения, духовного склада человека, а потому их специфичный характер проистекает из нравственной, познавательной, ценностной и смысловой сфер.

В юношеском возрасте и молодости социализация определяется профессионализирующей и профессиональной деятельностью, а также широкими и глубокими личными интимными отношениями. Разночтения в восприятии вновь поступающей информации способны привести к отрицательным последствиям, нарушить процесс социализации, воспрепятствовать выбору социального сообщества, определяющего интеракцию на годы вперед.

Профессиональная социализация предполагает обретение индивидом профессии, вхождение в профессиональную среду и реализацию накапливаемого профессионального опыта. Она становится возможна на определенном жизненном этапе индивида, когда он достигает достаточного уровня социального развития, определяется в выборе профессии и це-

ленаправленно овладевает ею, насыщаясь новой информацией.

Профессиональный менталитет (ПМ) как особый вид менталитета может быть описан с точки зрения обмена информацией, но не только на когнитивно-диалоговом уровне, а, прежде всего, на уровне проникновения бытисознания одного индивида в другого, индивида в группу, то есть как социальная и психологическая проблема одновременно.

Задаваясь вопросом, не является ли менталитет, как устойчивая, некритично воспринимаемая, коллективная мало осознаваемая субстанция, тормозящим фактором в развитии индивидуального и группового сознания, мы пришли к выводу, что нет. Или, точнее, только до тех пор, пока средовое объединение находится в длительной и тотальной изоляции, что исключено в обычном профессиональном обществе [2, с. 23].

Анализ профессионального сознания позволил нам выделить его уровневую структуру:

–1 уровень – *обыденный, массовидный* (привычки, внешняя атрибутика, профессиональный фольклор и др.);

–2 уровень – *профессиональные переживания* (значение профессии в социуме, значимость специалиста, отношение к профессиональным ролям);

–3 уровень – *профессиональные знания* (1-ый ментальный подуровень включает представления о долге, требованиях к профессионалу; 2-ой – приобретенные в процессе специализированного обучения знания, в виде понятий, научных концепций, системных элементов деятельности);

–4 уровень – *профессиональные навыки* (умение совершать профессиональные действия, поступки в рамках исполнения профессиональных ролей и др.);

–5 уровень – *профессиональный опыт* (умения, знания, навыки, приобретаемые специалистом в профессиональной деятельности и др.). Становясь основой индивидуального стиля деятельности, они соответствуют психологическому «Я» индивида и условиям деятельности;

–6 уровень – *профессиональные привычки* (жаргон, стиль одежды, режим дня, круг общения, культура, этикет, сленг и иные, фиксируемые особенности поведения профессионала и др.);

–7 уровень – *профессиональные чувства*: отношение к профессиональной деятельности, ее процессу и итогу, выражаемое в положительной или отрицательной установке на восприятие профессии и профессионала (профес-

сиональные: гордость, долг, ответственность, пренебрежение и др.);

–8 уровень – *профессиональный менталитет*, как психологическое новообразование личностного уровня, транслируемое носителями профессионального сознания через систему отношений, способствует взаимодействию индивида и группы, росту профессионального знания. Выражается в установках на восприятие окружающей действительности через призму профессиональной роли и статуса [2, с. 21-22].

Профессиональный менталитет, таким образом, *выступает как формообразование психики, содержание которого включает отраженное восприятие людьми мира профессии, профессиональных ролей и регулирует действия и поступки человека в рамках исполняемой профессиональной роли* [2, с. 24].

Когнитивная, оценочная и чувственная стороны менталитета позволяют рассматривать его как с системно-деятельностной, так и с культурно-исторической позиций, а также с точки зрения логики мыслительной деятельности индивида и группы, когда в ходе совместной деятельности происходит усвоение ментальных знаний на уровне *смыслопередачи* [2, с. 25].

Профессиональное окружение оценивает поведение и черты любого из профессионалов, исходя из заданной ранее имплицитной модели, сконструированной на основе естественно выделенных и вербализованных признаков специалиста. Все компоненты данной модели формируются в процессе жизнедеятельности индивида, претерпевают возрастные изменения, подвержены влиянию деятельности, круга общения и взаимодействия.

Имплицитная модель профессиональной группы всегда содержит в себе эксплицитные элементы, формируемые по мере профессионального становления. Конструирование эксплицитной модели возможно только при предварительном изучении антиципируемой модели профессионального будущего, как основы для гармоничного перехода из одной ментальной плоскости в другую. Предвосхищаемое профессиональное будущее рассматривается субъектом в двух плоскостях: плоскости желаемого и возможного будущего. Как следствие, моделируя в сознании предстоящее удовлетворение потребности, индивид вольно или невольно мотивирует свой выбор и регулирует весь ход профессионального становления с учетом эмоциональной окраски предвосхищаемых событий [11].

Вот почему, проблема развития эмоциональной компетентности психологов связана не только с профессиональной необходимостью выслушать и понять клиента, создать позитивный эмоциональный фон в процессе общения, но и с удовлетворённостью от собственного профессионализма, с переживанием личностного и профессионального роста.

Эмпирика нашей работы заключалась в изучении эмоционального состояния будущих психологов, их жизненных целей, а также стратегии самоутверждения и стратегии поведения в эмоционально-напряженных ситуациях. Именно эмоционально-личностная составляющая аутопсихологического компонента профессиональной компетентности будущего психолога представляет для нас особый интерес в связи с изучением психологической ментальной готовности оптанта к профессиональной деятельности.

Обследованию подверглись студенты психологии в количестве 45 человек. Для диагностики была использована методика «Самооценка реализации жизненных целей личности» (Н.Р. Молочников) [8].

При обработке полученных данных использовался контент-анализ. Анализируя каждый из значимых показателей жизненных целей личности, мы выявили, что:

1. Жизненные цели студентов по отношению к *работе* у 87% студентов чётко выражены в сфере избранной профессии. Это не мешает 98% утверждать, что работа поможет им, в том числе, и в достижении других жизненных целей.

Около 55% студентов считают, что целью развития и продвижения является карьерный рост и профессиональное совершенствование. Однако, лишь треть респондентов планирует в перспективе работать по специальности; 33% хотят иметь высокооплачиваемую работу; 11% – согласны на любую, главное интересную работу, без уточнения сферы применения полученных знаний; 13% – хотят занимать руководящие посты; 13% – работать по любой специальности в сфере «человек-человек», что говорит о социальной направленности личности выпускника в профессиональной самореализации.

Бесспорно положительным, является наличие у 96% выпускников воодушевления и деятельно ориентированной мотивации, но при этом в иерархии мотивов преобладают: карьера, социальный статус, личностное развитие (36%), материальное вознаграждение за труд (31%), высшее образование (20%), а не чисто профессиональная мотивация.

Сильными сторонами мотивации являются: стремление к трудоустройству, оценка собственной профессии как престижной и значимой в социуме, желание работать, наличие интереса в сфере осваиваемой деятельности, целеустремленность. *Слабыми* – лень, нехватка практикоориентированных знаний.

2. Сфера *быта* оценивалась большинством студентов через экономическое положение, которое было определено на среднем уровне (71%), 11% оценили его как удовлетворительное, 11% – как нестабильное и 7% – ниже среднего.

Среди потребностей в финансировании и размещении денежных средств большинство студентов называют благоустройство – улучшение жилищных условий, приобретение материальных ценностей, желание открыть собственное дело, фирму. Однако 20% респондентов затруднились ответить на этот вопрос и лишь 11% студентов стремятся получить дополнительное образование, на что и планируют финансовые затраты.

Для улучшения своего экономического положения 58% студентов предполагают устроиться на работу, 22% будут искать возможности дополнительного заработка и 20% не знают, что делать в этом случае (не исключается возможность прибегнуть к помощи родителей).

3. Оценка показателей *физической формы* и *отношения к собственному здоровью* оказалась в норме у 80% студентов, 18% студентов затруднились охарактеризовать свое самочувствие и 2% отметили чувство слабости и энергетического спада.

Среди мер для улучшения своего физического состояния 87% студентов назвали спорт, активный отдых; 35% – правильное питание; 11% – избавление от вредных привычек; 4% – соблюдение режима дня.

Тот факт, что 55% студентов не занимаются спортом, 33% не посещают врача, а 67% употребляют алкоголь и регулярно не высыпаются, при этом утешает факт знания мер, которые можно предпринять для улучшения своего физического состояния.

Однако тот факт, что студенты ничего для этого не делают, заставляет нас усомниться в том, что при постепенном наращивании нагрузки в профессиональной деятельности они смогут долго сохранить физическую и психологическую форму, как следствие не исключается нарастание кризисных эмоциональных состояний (выгорания) и невротоподобных состояний.

4. Оценка *социального состояния* через призму человеческих отношений показала

устойчивую уверенную позицию респондентов (100%) в том, что они умеют слушать и ценить партнеров по общению; причем 78% – ищут общения и реализуют себя в нем профессионально, то есть, стремятся к оказанию профессиональной помощи людям, с которыми общаются.

84% студентов в процессе взаимодействия интересуются чужими заботами и проблемами, но лишь 18% при этом не опускаются до навязывания собственных мнений и позиций, а 67% ведут себя не профессионально (навязывают свои мысли и мнения другим людям). Возможно данная позиция сохраняется как стереотип, потому что речь идет преимущественно об общении с друзьями, по отношению к которым будущие психологи не должны применять профессиональную позицию. Но, с другой стороны, игнорирование профессиональной позиции и соответствующего ей навыка может негативно сказаться в дальнейшем на результатах деятельности.

5. *Душевная готовность* (психологическая) оценивается 96% студентов как значимый показатель, требующий постоянного развития тем или иным образом. Для повышения общего уровня готовности к деятельности и расширения социального опыта 78% студентов регулярно читают газеты, специальные издания, литературные произведения; 89% – следят за новостями дня в СМИ; 85% – посещают учебные мероприятия, конференции, спецкурсы, занимаются самообразованием; 11% – участвуют в профессионализирующей деятельности (кружки, объединения).

У 67% испытуемых есть *личный план развития*, но треть аудитории такого плана не имеет, что является негативной тенденцией личностного развития будущего психолога.

Для развития своего душевного состояния 53% студентов предполагают заниматься самообразованием, самообразованием; 17% – расширять сферу общения, что позволит, по их мнению, разрешить собственные конфликты; 4% – планируют погрузиться в любимое дело и за счёт хобби повысить уровень душевной гармонии; 2% – поставят новые цели; 24% – затруднились ответить на этот вопрос, возможно, они не задумывались над проблемой, либо не ощущают дисгармонии, а потому и не заинтересованы в преобразовании себя и окружающей действительности.

6. *Семейная жизнь* в оценке будущих психологов – один из самых значимых показателей; 100% – декларируют её, как ценность. Но, всё же, для большинства студентов супру-

жеская семья – это значимая перспектива: 78% студенток не замужем; 18% замужем; 4% живут в гражданском браке. В целом отношение к проблеме носит позитивный характер:

– 89% верят, что их семейная ситуация изменится в ближайшие годы – кто-то выйдет замуж, кто-то родит ребенка;

– 87% уделяют достаточно времени своей семье;

– 70% хорошо знают потребности и мнения членов своей семьи;

– 93% могут создать в своей семье открытую душевную атмосферу, а 89% – надежные условия для своей семьи;

– у 75% студенческих семей наблюдаются общие увлечения и организованное времяпровождение.

7. *Постановка личных жизненных целей* – значимый показатель перспектив развития, организованности данного процесса и его эффективности. В иерархии жизненных целей лидировало создание семьи (87% студентов); далее (82%) – профессиональная деятельность, трудоустройство; 11% – не имеют отдаленных планов, ограничиваясь ближайшими целями – окончание института и получение диплома.

Для 4% цель жизни – счастье близких людей; 4% – материальное благополучие; 55% целью жизни считают самосовершенствование и саморазвитие, без указания показателей и сфер самосовершенствования.

В плане построения временной перспективы осуществления поставленных целей, большинство студентов (91%) уложились в ближайшие 10-15 лет (до 2020 г.), у 9% временная перспектива не сформирована, что, естественно, затруднит достижение поставленных целей и самореализацию.

Среди факторов, способствующих осуществлению личных жизненных целей, 64% студентов называют целеустремленность, решительность, трудолюбие; 24% – поддержку близких и 12% затруднились ответить.

Неуверенность в себе является наиболее значимым препятствием в достижении цели для 38% испытуемых; страх перед неудачей – для 31%, лень – для 22% и 9% – вновь затруднились ответить, что объясняется отсутствием системы в целеполагании. Для достижения целей большинство студентов готовы задействовать все – и время, и деньги, и здоровье.

Таким образом, проанализировав шесть жизненных сфер личности и жизненные цели студентов, мы пришли к выводу, что большинство стремится к самосовершенствованию, саморазвитию, к самореализации в профессио-

нальной деятельности. Однако нельзя игнорировать тенденцию отказа многих выпускников по различным причинам от самореализации в качестве психолога.

Отчасти это связано с неуверенностью студентов в себе, с недостаточной практической готовностью, а главное, – невозможностью сразу обеспечить себе высокий уровень материального достатка, позволяющий решать многие проблемы благоустройства и создания семьи.

Таким образом, следует констатировать, что большая часть аудитории является эмоционально устойчивой и стабильной, однако прослеживается тенденция к эмоциональной нестабильности, связанная с переживанием личностной неготовности к работе по специальности; высоким уровнем неуверенности в собственной компетентности; в затруднениях с трудоустройством.

Проведенное нами исследование показало необходимость разработки и применения технологии формирования профессиональной ментальности специалиста, которая бы в полной мере соответствовала особенностям подготовки психолога к деятельности. Учитывая особый статус и специфику работы психолога, мы предположили, что социально-психологический тип личности, соответствующий решаемым задачам может быть сформирован только в условиях непосредственного взаимодействия будущего психолога с группой профессионалов, что позволит присвоить профессиональные ментальные признаки, параллельно преодолев мотивирующие тенденции, усвоенные ранее и препятствующие профессиональной эффективности [9].

«Главным компонентом технологии ментально ориентированного образования выступает процесс ментального взаимодействия педагога оптанта, практикующего специалиста и оптанта, то есть психолого-педагогически воздействующая среда, которая может способствовать усвоению профессионального менталитета» [1, с. 130-131].

Учитывая высокую степень ответственности психолога перед социумом и конкретным индивиду за результат своей деятельности, мы предположили, что главное в ментальном поле психолога – это признание своего профессионального предназначения, выработка собственного стиля деятельности в совокупности с ролевыми предпочтениями еще в период оптации. Поэтому ставка в реализации технологии делалась на практикующих психологов высокой квалификации, привлекаемых для руководства практикой, преподавате-

лей, обладающих дополнительными квалификациями в сфере практической психологии, совмещающих преподавание с работой с клиентами, то есть, речь идет о практикоориентированном процессе подготовки специалиста, предполагающим:

- пропедевтику профессиональной деятельности за счет знакомства студентов с различными научными школами, направлениями, технологиями работы психолога;

- формирование представлений о специфике профессиональной деятельности психолога с различными проблемами клиента в процессе наблюдения и отражения его деятельности;

- формирование профессионально-ценностных представлений о предназначении, задачах и функциях психолога в период интеракции психолога и практиканта;

- формирование образа себя как профессионала в процессе интроспекции ролевого репертуара профессионала [1, с. 131].

Благодаря применению технологии, нам удастся решать важную задачу подготовки профессионального психолога, предполагающую изменение его жизненного пространства, которое, по мнению К. Левина, представляет собой некую совокупность состояний человека в рамках значимых свойств его окружения, взаимодействие с которым позволяет достигать чего-то более значимого в процессе совместного творчества – «общий мир».

Учитывая тот факт, что человек всегда обладает опытом прошлого, изменение его мотивации становится возможным благодаря внутренним тенденциям, потребности принять воздействие внешних объектов для изменения своего поведения (полевое поведение), обретения более гибких моделей. Ведущая роль в данном процессе принадлежит психологической среде – среде реальных людей, обменивающихся между собой смыслами и значениями [10].

Итак, подводя итог проведенному нами исследованию, мы можем утверждать, что процесс профессиональной социализации и ментализации представляет собой системно организованную учебно-профессионализирующую деятельность, предполагающую создание условий для осуществления множественных интеракций, направленных на изменение поведения оптантов с учетом вновь осваиваемого ролевого репертуара.

Список литературы:

1. Вязовова, Н.В. Инвайронментальная технология как средство гармонизации подготовки специалиста в системе непрерывного образования / Н.В. Вязовова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2004. – Том 1. – № 5. – С.122-131.
2. Вязовова, Н.В. Формирование профессиональной ментальности будущего психолога в условиях вуза: монография / Н.В. Вязовова; М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.П. Державина». – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2012. – 172 с.
3. Дубов, И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ / И.Г. Дубов // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 20-27.
4. Деятельность: теории, методология, проблемы /сост. И.Т. Касавин. – Москва: Политиздат, 1990. – 365с.
5. Кант, И. О педагогике / И. Кант; пер. с нем. – Москва: К. Тихомиров, 1907. – 94 с.
6. Петровский, А.В. Деятельностный подход в социально-психологическом исследовании /А.В. Петровский // Вестник МГУ. – Сер.1. – 1978. – №4. – С. 3-10.
7. Социальная психология: История. Теория. Эмпирические исследования /под ред. Е.С. Кузьмина, В.С. Семенова. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1979. – 288 с.
8. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности в малых группах / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, В.В. Мануйлов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 202 с.
9. Atkinson, J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior / J.W. Atkinson // Psychol. Rev. – 1957. – V.64. – P.359-372.
10. Lewin, K. Field Theory in social science / K. Lewin. – N.Y.: Harper and Row, 1964.
11. Nuttin, J. Motivation et perspectives d`avenir / J. Nuttin. – Leuven, 1980. – 290p.

N.V. Vyazovova

**PROFESSIONAL MENTALITY OF PSYCHOLOGIST
AS CONSEQUENCE OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION
AND REFLECTION OF LIFE GOALS AND VALUES SYSTEM**

Abstract: The article presents the results of the study of the problem of professional mentalization and socialization of university students. The necessity of studying the process of professional option as an educational and professionalizing process aimed at forming the mentality of a future specialist is substantiated. The multilevel structure of the professional mentality is presented. The special significance of the emotional and personal component of the autopsychological component of the future psychologist's professional competence, which is of particular interest in connection with the study of the psychological mental readiness of the optant for professional activity, is noted. The necessity of using an environmental technology aimed at the formation of individual components of the psychologist's professional mentality is substantiated. Empirical data were obtained using the methodology «Self-assessment of the realization of personal life goals» by N.R. Molochnikov.

Key words: professional mentality; implicit model; autopsychological competence; professional socialization and mentalization; professional option; environmental technology.

References:

1. Vyazovova, N.V. Invironmentalnaya tekhnologiya kak sredstvo garmonizatsii podgotovki spetsialista v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya / N.V. Vyazovova // Psikhologo-pedagogichesky zhurnal Gaudeamus. – 2004. – Volume 1. – № 5. – P. 122-131.
2. Vyazovova, N.V. Formirovaniye professionalnoi mentalnosti budushchego psikhologa v usloviyakh vuza: monografiya / N.V. Vyazovova; Ministry of Education and Science RF, FSBEI HPE «Tambov State university named after G.P. Derzhavin». – Tambov: PH TPOO «Biznes-Nauka-Obshchestvo», 2012. – 172 p.
3. Dubov, I.G. Fenomen mentaliteta: psikhologichesky analiz / I.G. Dubov // Voprosy psikhologii. – 1993. – №5. – P. 20-27.
4. Deyatel'nost: teorii, metodologiya, problemy / Col. By I.T. Kasavin. – M.: Politizdat, 1990. – 365 p.
5. Kant, I. O pedagogike / I. Kant; tr. from German. – M.: K. Tikhomirov, 1907. – 94 p.

6. Petrovsky, A.V. Deyatel'nostny podkhod v sotsialno-psikhologicheskom issledovanii / A.V. Petrovsky // Vestnik MGU. – Ser.1. – 1978. – № 4. – P. 3-10.
7. Sotsialnaya psikhologiya: Istoriya. Teoriya. Empiricheskiye issledovaniya / Ed. by E.S. Kuzmin, V.S. Semenov. – L.: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1979. – 288 p.
8. Fetiskin, N.P. Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti v malykh gruppakh / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, V.V. Mamuilov. – M.: Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2002. – 202 p.
9. Atkinson, J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior / J.W. Atkinson // Psychol. Rev. – 1957. – V.64. – P. 359-372.
10. Lewin, K. Field Theory in social science / K. Lewin. – N.Y.: Harper and Row, 1964.
11. Nuttin, J. Motivation et perspectives d'avenir / J. Nuttin. – Leuven, 1980. – 290p.

Статья поступила в редакцию 12.03.2022

С.В. Духновский

ОТНОШЕНИЕ К ВРЕМЕНИ КАК РЕСУРСНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ

Аннотация: В статье с привлечением эмпирического материала обсуждается проблема отношения к времени и видов этого отношения, как ресурса личности. Выборку исследования составили 183 человека (100 женщин и 83 мужчины) в возрасте от 27 до 35 лет, все граждане России, проживающие на территории Ханты-Мансийского автономного округа-Югра, имеющие высшее образование, практически здоровые, прошедшие обследование по просьбе психолога. При проведении обследования использовали комплекс психодиагностических методик: «Шкалу отношения к времени», опросник «Переживание кризиса личностью» и «Шкалу общей толерантности к неопределенности». Установлено, что ресурсной характеристикой личности является временная свобода как проявление отношения к времени. Это предполагает использование времени как ресурса для реализации себя и своей активности и выражается в благоприятном кризисном профиле. Негативное отношение к неопределенным ситуациям, присущее субъектам с временной свободой, выступает мотивацией для гибкой перестройки временного плана в зависимости от складывающихся обстоятельств или собственных желаний, не вызывает дискомфорт и тревогу. Показано, что временная зависимость, как феномен отношения к времени является индикатором снижения личностных ресурсов, что обусловлено чрезмерными психологическими затратами на контроль и управление своим временем, индикатором чего является неблагоприятный кризисный профиль в сочетании со сниженной толерантностью к неопределенности. Тогда как отсутствие ценностного отношения к своему времени – как ресурсу для самореализации, проявляется в успокоенности и нежелании желания осуществлять какие-либо изменения в себе, своём поведении, интенсивно выполнять, необходимые преобразования, расширяя владение ситуацией.

Ключевые слова: отношение к времени; ресурс; кризисный профиль; временная свобода; инфантилизм; зависимость; толерантность к неопределенности.

Введение

Человек, используя своё время, реализует себя в нём, что выражается как в личностном развитии, так и качестве жизни в целом. В этом плане актуальной является проблема отношения человека к своему времени. Человек может эффективно использовать своё время или не задумываться о нём при отсутствии ценностного отношения к времени, либо наоборот стремится ограничить свою жизнь временными рамками, где желание контролировать и управлять своим временем носит гиперболизированный, навязчивый характер. Отношение выступает ресурсной характеристикой личности, от которой зависит не только проявление индивидуальности человека, его самореализация, самоосуществление и достижение желаемых для себя целей, но и эффективность преодоления трудностей, острых переломных моментов, ситуаций неопределенности, возникающих в повседневной жизни.

Обзор литературы

В научном плане, при изучении ресурсов личности, обращают на себя внимание следующие работы. Так в исследованиях А.В. Лаврик личностные ресурсы выступают интегральной характеристикой личности [12]; Т.И. Ежевской изучена роль личностных ресурсов в обеспече-

нии информационно-психологической безопасности человека [7]; Т.Ю. Ивановой, Д.А. Леонтьевым, Е.И. Рассказовой описаны функции личностных ресурсов [9]; Д.А. Леоньевым проведено соотношение понятий саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал [14]; Е.И. Сибирцевой изучены личностные ресурсы людей с различным уровнем прокрастинации [17]; М.Ю. Лемещенко описаны методы активации аутопсихологического личностного ресурса [13]; Е.С. Шучковская представлены особенности диагностики личностных ресурсов у лиц, занимающихся спортом [18] и др.

В исследовании под ресурсами будем понимать «интраперсональные качества человека способствующие сглаживанию противоречий между личностью и жизненной средой, преодолению неблагоприятных внешних обстоятельств посредством трансформации ценностно-смысловой подсистемы личности, задающей вектор её направленности, основу для самореализации» [12, с. 47]. Ресурсы – это «средства, наличие и достаточность которых способствует достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность – затрудняет» [14, с. 22].

Время становится ресурсом благодаря отношению к нему именно как ресурсу для до-

стижения желаемых целей, самореализации и осуществления человеком себя как личности, преодоления сложных ситуаций, а также ситуаций неопределенности, возникающих в жизни и деятельности.

Обзор исследований показал, что вопросы времени, его роли в жизни и деятельности человека рассматривались в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Т.Н. Березиной [1; 2], Е.И. Головахи, А.А. Кроника [3], Ж.В. Горькой [4], С.В. Духновского [6], С.Б. Нестеровой [11] и др. При этом значительная часть работ посвящена изучению вопросов временной перспективы, например исследования Ф. Зимбардо, Дж. Бойд [8], В.И. Ковалева [10], Я.В. Кравцовой, Т.Д. Дубовицкой, А.Г. Абдуллина [11] и др.

Время, как ресурс, которым реально или потенциально обладает каждый человек может им вкладываться или неэффективно использоваться. Такие «вложения» и «траты» – определяются отношением человека к своему времени. С нашей точки зрения, *отношение к времени* – это взаимосвязь субъекта со своим временем, его восприятие и использование в качестве ресурса для решения задач, возникающих в повседневной жизни и трудовой деятельности, а также для проявления своей индивидуальности, своего личностного и профессионального развития и саморазвития. Осуществляется это за счет процессов познания (самопознания), оценивания (самооценки), регулирования (саморегуляции) и осознания (в том числе самого себя). Феноменами отношения к времени выступают: временная свобода, зависимость, инфантилизм [6]. Говоря о *взаимосвязи*, обратим внимание на следующие моменты. Так, изменение субъекта отношения к своему времени – приводит к изменениям его самого (в психологическом плане), и наоборот, проявление, реализация себя, своих способностей и потенциалов, отношения к себе и с другими – приводит к трансформации и отношения к времени.

Как ресурсная характеристика личности, отношение к времени находит своё выражение в толерантности к неопределенности и особенностях переживания кризиса. В этом плане, актуальными, точки зрения теории и практики, являются вопросы о том, каким кризисным профилем (конструктивным или деструктивным) и параметрами толерантности к неопределенности, обладают субъекты с разным отношением к времени, а также какое отношение к времени будет являться ресурсной характеристикой личности, позволяющей справляться с острыми, переломными моментами в жизни, оставаясь

открытым новому опыту. Ответы на эти вопросы и послужили целью нашего исследования.

Методика исследования

Выборку исследования составили 183 человека (100 женщин и 83 мужчины) в возрасте от 27 до 35 лет, все граждане России, проживающие на территории Ханты-Мансийского автономного округа-Югра, имеющие высшее образование, практически здоровые, прошедшие обследование по просьбе психолога. При проведении обследования использовали авторские психодиагностические методики:

– *Шкала отношения к времени* (ОКВ). Представляет собой набор из 11 пунктов, каждый из которых сформулирован как утверждение с раздваивающимся окончанием: два противоположных варианта окончания задают полюса оценочной шкалы, между которыми возможны семь градаций оценок: от 1 (полностью не согласен) до 7 (согласен полностью). Итоговый балл по шкале вычисляется суммированием баллов по всем пунктам методики. В зависимости от выраженности итогового показателя оценивается отношение респондента к времени в континууме *временная зависимость – свобода – инфантилизм*. Чем выше балл, тем больше оценки отклоняются в сторону временной зависимости, низкие значения говорят о временном инфантилизме, тогда как пониженные – о временной свободе, как феноменах отношения к времени [6].

– *Переживание кризиса личностью* (ППК), основное назначение которой – выявление выраженности ситуационных реакций, проходящих на непатологическом уровне и связанных с возникновением психологического кризиса, а также уровня психологической устойчивости и кризисного профиля личности [5].

Кроме авторских разработок была использована *Шкала общей толерантности к неопределенности* (ТН), разработанная Д. МакЛейном, адаптированная Е.Г. Луковицкой [15] – для оценки отношения к новизне, сложным задачам и неопределенным ситуациям, показывающим предпочтение и толерантность к неопределенности.

В качестве методов математической статистики использовали: первичные описательные статистики, критерий сравнения, множественный регрессионный анализ. Перед проведением сравнительного анализа для каждой переменной был рассчитан статистический критерий нормальности Колмогорова-Смирнова. Уровень значимости p по всем переменным выше 0,05. Это позволило сделать вывод о нормальном распределении и определить в каче-

стве метода параметрический критерий t-Стьюдента для независимых выборок. Обработка результатов проводилась при помощи программного пакета «SPSS 23.0».

Результаты исследования и их обсуждение

По результатам использования шкалы отношения к времени (ОКВ), обследованные были разделены на три группы:

Первая – субъекты с «временной зависимостью» (n=59, показатель по шкале «ОКВ» находится в диапазоне 7 стэнов). Данная категория обследованных характеризуется навязчивым желанием и стремлением рационально планировать и использовать своё время, подчиняя и ограничивая им своё поведение и деятельность. Субъекты испытывают тревогу и беспокойство, когда не могут следовать своему временному плану или распорядку, даже по независящим от них причинам или стечению обстоятельств.

Вторая – обследованные с «временной свободой» (n=79, показатель по шкале «ОКВ» находится в диапазоне 5 стэнов). Субъекты воспринимают время как ресурс, источник свободы в плане реализации своей активности, себя и своих потенциалов. Они отличаются гибкостью при планировании, контроле и управлении временем. Необходимость изменения своего временного плана в зависимости от своих

желаний, либо когда этого требуют обстоятельства, не ухудшает психического состояния и не изменяет настроение субъектов в неблагоприятную для них сторону.

Третья – субъекты с «временным инфантилизмом» (n=45, показатель по шкале «ОКВ» находится в диапазоне 2-3 стэнов). У обследованных имеет место отсутствие ценностного отношения к своему времени, желания и способности конструктивно распоряжаться им, используя время в качестве ресурса для реализации себя, своих способностей и потенциалов. Их благополучие достигается за счет завышенной самооценки, недостаточно развитого понимания себя, непринятия и отвержения трудностей.

Далее провели сравнительный анализ, для установления различий в параметрах (индикаторах) переживания кризиса у обследованных с разным отношением к времени. Для этого мы использовали данные, полученные по методике «Переживание кризиса личностью» (ППК). Акцент поставили на соотношение показателей «индекс ситуационного реагирования», определяющего величину кризисной нагрузки и «психологическая устойчивость» – как наличие личных превентивных ресурсов для конструктивного преодоления кризиса. Результаты, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Выраженность составляющих кризисного профиля у обследованных с разным отношением к времени

Шкалы методики «ППК»	Отношение к времени		
	Инфантилизм (n=45)	Зависимость (n=59)	Свобода (n=79)
Индекс ситуационного реагирования	62,1±7,4 (37)	106,2±12,3 (50)	67,2±8,1 (39)
Психологическая устойчивость	25,0±5,3 (50)	25,1±4,9 (50)	26,7±5,5 (51)

Примечание: в скобках указаны стандартные значения – Т-баллы

Данные, представленные в таблице 1, показывают следующее. Установлены достоверные различия между показателями по шкалам методики «Переживание кризиса личностью» (ППК) у обследованных с разным отношением к времени (значение t-критерия находится в диапазоне от 1,87 до 1,95, при $p \leq 0,05$). На основании чего делаем заключение что субъекты с разным отношением к времени, обладают различным кризисным профилем личности, что является отражением личностных ресурсов.

Установлено, что ресурсной характеристикой личности является «временной инфантилизм» и «временная свобода» как феномены отношения к времени. У обследованных выражен кризисный профиль «адаптация с благо-

приятным прогнозом» (индекс ситуационного реагирования выражен на низком уровне, при переводе сырых значений в стандартные находится в диапазоне от 37 до 39 Т-баллов, а показатель психологической устойчивости – на среднем, от 48 до 52 Т-баллов). На основании этого делаем заключение что у данной категории людей возможно наличие трудностей и проблем в жизни, которые они стараются конструктивно разрешить, что приводит к снижению психологической устойчивости до умеренного уровня. При этом они обладают благоприятным психическим состоянием, эмоциональным благополучием, высокой энергичностью и сниженной эмоциональностью.

Укажем, что субъекты с временным инфантилизмом, не используют время как ресурс развития себя, проявления своей индивидуальности. В силу неразвитого понимания себя и неадекватно завышенного представления о себе и своих возможностях, имеет место эмоциональное отвержение, неприятие ситуации, что выражается в успокоенности и нежелании осуществлять какие-либо преобразования, расширяя владение ситуацией. Этим на наш взгляд и объясняется присущий им благоприятный кризисный профиль (благополучие с благоприятным прогнозом).

Субъектам с «временной зависимостью», как отношением к времени, присущ профиль «переживание кризиса с неопределенным прогнозом» (индекс ситуационного реагирования, и психологическая устойчивость выражены умеренно, при переводе сырых значений в стандартные находятся в диапазоне 50 и 48 Т-баллов соответственно). У обследованных данной категории имеет место переживание острого, переломного момента в жизни, умеренный уровень психологической устойчивости, неблагоприятное психическое состояние и умеренное субъективное благополучие, низкая энергичность в сочетании с высокой эмоциональностью. Это на наш взгляд является индикатором снижения ресурсов личности.

Далее, использовали процедуру множественного регрессионного анализа для определения степени детерминированности отношения к времени (инфантилизма, свободы и зависимости) предикторами толерантности к неопределенности. Результатом чего стало построение регрессионных моделей для каждого вида отношения к времени (инфантилизма, свободы и зависимости).

Так, в регрессионной модели «*Временной инфантилизма*» ($R^2=0,802$, $F=3,442$, $p=0,17$), 80% дисперсии данной переменной, определяется совокупным воздействием показателей по шкалам «отношение к новизне», «отношение к сложным задачам» и «неопределенным ситуациям» (коэффициенты регрессии $\beta = 0,69$, $\beta = -0,70$ и $\beta = -0,72$ – соответственно). В модели «*Временная свобода*» ($R^2 = 0,831$, $F = 4,323$, $p = 0,17$), 83% дисперсии, определяется совокупным воздействием показателей по шкалам «отношение к сложным задачам», «отношение к новизне» и «отношение к неопределенным ситуациям» (коэффициенты регрессии $\beta = 0,73$, $\beta = 0,71$ и $\beta = -0,72$ соответственно). В модели «*временная зависимость*» ($R^2 = 0,789$, $F = 3,572$, $p = 0,19$), 78% дисперсии данной переменной, определяется совокупным воздействием пока-

зателей по шкалам «отношение к сложным задачам», «отношение к новизне», «отношение к неопределенным ситуациям» и «предпочитание неопределенности» (коэффициенты регрессии $\beta = 0,75$, $\beta = -0,72$, $\beta = -0,67$ и $\beta = -0,74$, соответственно). Полученные результаты говорят о том, что, показатели толерантности к неопределенности являются детерминантами отношения к времени, определяя его ресурсные возможности для субъекта.

Так, детерминантами *временного инфантилизма*, как отношения к времени, являются позитивное отношение к новизне, в сочетании со стремлением избегать решения сложных задач и неопределенных ситуаций.

Временная зависимость обследованных субъектов определяется негативным отношением к ситуациям неопределенности и новизне, предпочтением привычного, знакомого, что ограничивает адаптационные ресурсы, несмотря на позитивное отношение к сложным задачам.

Детерминантами *временной свободы* выступают позитивное отношение к новизне и сложным задачам, но негативное отношение к неопределенным ситуациям. Это на наш взгляд является мотивационным фактором гибкости в изменении своего временного плана (распорядка), что не ухудшает их благополучие и не изменяет настроение в неблагоприятную сторону.

Заключение

В ходе исследования установлено, что субъекты с разным кризисным профилем личности, обладают разным отношением к времени. В частности, обследованным с временным инфантилизмом и свободой, присущ кризисный профиль «адаптация с благоприятным прогнозом», тогда как субъектам с временной зависимостью – «переживание кризиса с неопределенным прогнозом».

Показано, что особенности толерантности к неопределенности (отношение к новизне, сложным задачам, неопределенным ситуациям, предпочтение неопределенности) являются детерминантами временной свободы, инфантилизма и зависимости, как проявлений отношения к времени. Установлено, что детерминантами «временного инфантилизма», являются позитивное отношение к новизне, в сочетании со стремлением избегать решения сложных задач и неопределенных ситуаций, тогда как для «временной свободы» – позитивное отношение к новизне и сложным задачам, но негативное отношение к неопределенным ситуациям, а «временная зависимость» определяется нега-

тивным отношением к ситуациям неопределенности и новизне, предпочтением привычного, несмотря на позитивное отношение к сложным задачам.

Установлено, что временная зависимость, как феномен отношения к времени является индикатором снижения личностных ресурсов, что обусловлено чрезмерными психологическими затратами на контроль и управление своим временем, индикатором чего является неблагоприятный кризисный профиль в сочетании со сниженной толерантностью к неопределенности.

Благополучие субъектов с временным инфантилизмом достигается за счет недостаточно развитого понимания себя, завышенной самооценки, неприятия и отвержения трудностей. Отсутствие ценностного отношения к своему времени – как ресурсу для самореализации, проявляется в успокоенности и нежелании желаний осуществлять какие-либо изменения в себе, своём поведении, интенсивно выполнять, необходимые преобразования, расширяя владение ситуацией. Это находит отражение в благоприятном кризисном профиле и параметрах толерантности к неопределенности.

Показано, что наиболее ресурсной характеристикой личности является временная сво-

бода как проявление отношения к времени. Использование времени как ресурса для реализации себя и своей активности выражается в благоприятном кризисном профиле, а негативное отношение к неопределенным ситуациям, является стимулом гибкой перестройки временного плана в зависимости от складывающихся обстоятельств или собственных желаний, не вызывает дискомфорт и тревогу.

Таким образом, по результатам исследования нашло своё эмпирическое подтверждение наше предположение о том, что отношение к времени является ресурсной характеристикой личности, определяющей особенностями толерантности к неопределенности, а также возможностями конструктивно переживать-преодолевать острые переломные моменты в жизни. Соответственно, выявляя особенности отношения к времени (инфантилизм, свободу, зависимость) возможно оценивать ресурсы личности в плане реализации проявления своих индивидуально-психологических особенностей и способностей. В этом плане перспективным направлением исследований является использование трансформации отношения времени как условия, повышающего ресурсные особенности личности.

Список литературы:

1. Абульханова, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев: Наукова Думка, 1984. – 207 с.
4. Горькая, Ж.В. Социокультурный анализ психологии восприятия времени / Ж.В. Горькая // Вестник Самарского государственного университета. – 2014. – №9. – С. 245-250.
5. Духновский, С.В. Психология отношений личности: монография / С.В. Духновский. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 380 с.
6. Духновский, С.В. Шкала «Отношение к времени»: психометрическая характеристика и возможности использования / С.В. Духновский // Личность: ресурсы и потенциал. – 2021. – № 4 (21). – С. 59-66.
7. Ежевская, Т.И. Личностные ресурсы в обеспечении информационно-психологической безопасности человека / Т.И. Ежевская // Гуманитарный вектор. – 2011. – №1(25). – С. 104-107.
8. Зимбардо, Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 352 с.
9. Иванова, Т.Ю. Функции личностных ресурсов в ситуации экономического кризиса / Т.Ю. Иванова, Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2016. – Т.13. – №2. – С. 323-346.
10. Ковалев, В.И. Особенности личностной организации времени жизни / В.И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – Москва, 1995. – С. 179-185.
11. Кравцова Я.В., Дубовицкая Т.Д., Абдуллин А.Г. Психологическое время и самоэффективность личности / Я.В. Кравцова, Т.Д. Дубовицкая, А.Г. Абдуллин // Психология. Психофизиология. – 2020. – Т.13. – № 3. – С. 17-23.
12. Лаврик, А.В. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / А.В. Лаврик // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». – 2014. – №1. – С. 44-47.

13. Лемещенко, М.Ю. Методы активации аутопсихологического личностного ресурса / М.Ю. Лемещенко // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – №1(047). – С. 282-284.
14. Леонтьев, Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д.А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – №62. – С. 18-37.
15. Осин, Е.Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна / Осин Е.Н. // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65-86.
16. Нестерова С.Б. Теоретические подходы к понятию «психологическое время» // Научный журнал «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine». – 2019. – №1. – С. 159-169.
17. Сибирцева, Е.И. Личностные ресурсы людей с различным уровнем прокрастинации / Е.И. Сибирцева // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2016. – №1(27). – С. 74-83.
18. Шучковская, Е.С. Диагностика личностных ресурсов у лиц, занимающихся спортом / Е.С. Шучковская // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – №1 (118). – С. 126-134. – DOI 10.20323/1813-145X-2021-1-118-126-134.

S.V. Dukhnovsky

RELATION TO TIME AS RESOURCE CHARACTERISTIC OF PERSONALITY

Abstract: An article involving empirical material discusses the problem of relation to time and the types of this relation, as a resource of the personality. The study sample was 183 people (100 women and 83 men) aged 27 to 35, all are Russian citizens living in the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Ugra, having higher education, practically healthy, being examined at the request of a psychologist. During the survey, a set of psychodiagnostic methods was used: «Scale of attitude to time», the questionnaire «Experiencing a crisis by the personality» and «Scale of general tolerance to uncertainty». It has been established that the resource characteristic of the individual is time freedom as the manifestation of the attitude to time. This supposes using time as a resource to realize yourself and your activity and is expressed in a favorable crisis profile. The negative attitude towards uncertain situations inherent in subjects with temporary freedom acts as the motivation for flexible restructuring of the time plan depending on the circumstances or their own desires, does not cause discomfort and anxiety. It has been shown that time dependence, as a phenomenon of relation to time, is an indicator of a decrease in personal resources, which is due to excessive psychological costs of controlling and managing their time, an indicator of which is an unfavorable crisis profile in combination with a reduced tolerance to uncertainty. Whereas the lack of value attitude to one's time – as a resource for self-realization, manifests itself in calming and unwillingness to carry out any changes in oneself, in one's behavior, to carry out the necessary transformations intensively, expanding the possession of the situation.

Key words: relation to time; resource; crisis profile; time freedom; infantilism; dependence; tolerance to uncertainty.

References:

1. Abulkhanova K.A., Berezina T.N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. SPb.: Aleteya, 2001. 304 p.
2. Abulkanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni. M.: Mysl, 1991. 299 p.
3. Golovakha E.I., Kronik A.A. Psikhologicheskoye vremya lichnosti. Kiev.: Naukova Dumka, 1984. 207 p.
4. Gorkaya Zh.V. Sotsiokulturny analiz psikhologii vospriyatiya vremeni // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 9. P. 245-250.
5. Dukhnovsky S.V. Psikhologiya otnosheniya lichnosti: monograph. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2014. 380 p.
6. Dukhnovsky S.V. Shkala «Otnosheniye k vremeni»: psikhometricheskaya kharakteristika i vozmozhnosti ispolzovaniya // Lichnost: resursy i potentsial. 2021. № 4 (21). P. 59-66.
7. Ezhevskaya T.I. Lichnostnye resursy v obespechenii informatsionno-psikhologicheskoi bezopasnosti cheloveka // Gumanitarny vector. 2011. №1(25). P. 104-107.
8. Zimbardo F., Boid J. Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn. SPb.: Rech, 2010. 352 p.

9. Ivanova T.Yu., Leontyev D.A., Rasskazova E.I. Funktsii lichnostnykh resursov v situatsii ekonomicheskogo krizisa // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. 2016. V.13. №2. P. 323-346
10. Kovalev V.I. Osobennosti lichnostnoi organizatsii vremeni zhizni // Gumanisticheskiye problemy psikhologicheskoi teorii. M., 1995. P. 179-185.
11. Kravtsov Ya.V., Dubovitskaya T.D., Abdullin A.G. Psikhologicheskoye vremya i samoeffektivnost lichnosti // Psikhologiya. Psikhofiziologiya. 2020. V.13. № 3. P. 17-23.
12. Lavrik A.V. Lichnostnye resursy kak integralnaya kharakteristika lichnosti // Nauchno-praktichesky zhurnal «Gumanizatsiya obrazovaniya», 2014. №1. P. 44-47.
13. Lemeshchenko M.Yu. Metody aktivatsii autopsikhologicheskogo lichnostnogo resursa // Sotsialno-ekonomicheskoye yavleniya i protsessy. 2013. №1(047). P. 282-284.
14. Leontev D.A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostny potentsial // Sibirsky psikhologicheskyy zhurnal. 2016. № 62. P. 18-37.
15. Osin E.N. Faktornaya struktura russkoyazychnoi versii shkaly obshchei tolerantnosti k neopredelyonnosti D. MakLeina // Psikhologicheskaya diagnostika. 2010. № 2. P. 65-86.
16. Nesterova S.B. Teoreticheskiye podkhody k ponyatiyu «psikhologicheskoye vremya» // Nauchny zhurnal «PEM: Psychology. Educology. Medicine». 2019. №1. P.159-169.
17. Sibirtseva E.I. Lichnostnye resursy lyudei s razlichnym urovnem prokrastinatsii // Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnye nauki. 2016. №1(27). P.74-83.
18. Shuchkovskaya E.S. Diagnostika lichnostnykh resursov u lits, zanimayushchikhsya sportom // Yaroslavsky pedagogicheskyy vestnik. 2021. No 1 (118). С. 126-134. DOI 10.20323/1813-145X-2021-1-118-126-134.

Статья поступила в редакцию 25.01.2022

А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, Е.С. Волкова

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОЭФФИЦИЕНТОВ ЦЕЛОСТНОСТИ И СВЯЗНОСТИ СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Субъектность обучающихся рассматривается как современный аспект социализации в образовательных учреждениях. Характеризуется стадийность становления субъектности с точки зрения коэффициентов связности и целостности, по предположению имеющих возрастные особенности. Проведено исследование на выборке 730 человек четырех возрастных групп: школьники (15-17 лет, 65 человек), студенты младших курсов (17-19 лет, 383 человек), студенты старших курсов (21-23 года, 214 человек) и обучающиеся старшего возраста (24-45 лет, 68 человек). Диагностика проводилась с использованием опросника стадий становления субъектности (школьный и студенческий варианты), шестнадцатифакторного опросника Р.Б. Кеттелла (форма С), теста аксиологической направленности личности АНЛ (школьный и студенческий варианты, А.В. Капцов), опросника ССП-М (В.И. Моросанова). Расчеты проводились в среде STATISTICA 10.0. С помощью кластерного анализа в каждой выборке выделено по три типа личности с высокой, средней и низкой целостностью структуры стадий становления субъектности, отдельно для мужской и женской частей выборки. Дискриминантным анализом выделены комплексы дифференцирующих признаков, включающие личностные черты и ценности, показатели осознанной саморегуляции, имеющие возрастную специфику.

Ключевые слова: комплекс признаков; связность; социализация; стадии; субъектность; тип; целостность.

Формат современной образовательной среды изменяется год от года, меняются социально-культурные и социально-психологические практики взросления, обучения, которые существовали до сегодняшнего дня [2]. Социализацию современной обучающейся молодежи исследователи характеризуют отсутствием стремления к регулярному обучению в процессе трудовой и учебной деятельности (С.Л. Кандыбович, Т.В. Разина [2]).

Меняются приоритеты и ценности обучающихся, что И.П. Краснощеченко связывает с влиянием средств массовой информации и Интернет-пространства. Это, как она отмечает, «приводит к противоречиям в формировании личности современных школьников и студентов, порождая полярные тенденции самореализации – стремления «жить лучше» и «быть лучше» [8, с. 120].

Наряду с этим происходит актуализация индивидуального подхода к обучающимся, выражающегося в проектировании образовательных маршрутов. Основой проектирования является образовательный запрос обучающегося, который включает его образовательные цели, потребности и осознание своих возможностей для их осуществления. Такое осознание возможно только при субъектной позиции обучающегося, что и отражается в Федеральных образовательных стандартах для всех уровней образования. Субъектность обучающегося становится приоритетной задачей как средней, так

и высшей школы, в конечном итоге приводящей к возрастанию роли человеческого капитала (знаний, навыков, установок и способностей человека), производству и использованию передовых знаний и технологий.

Чтобы образование сделать двигателем социально-экономического развития, необходимо изменять инфраструктуру образования, считают в [9].

Однако прорывные предложения и рекомендации, связанные с трансформацией образовательных систем, требуют конкретной доработки с учетом закономерностей, свойственных периодам психического развития обучающихся. Структурирование данных предложений по видам образовательных учреждений (раннее развитие, детские сады, школы, СПО, вузы, образование взрослых и т.п.) должно быть дополнено исследованиями проявлений субъектности в новой реальности в русле социализации обучающихся.

Рассматривая данную задачу применительно к возрасту обучающихся, большинство исследователей сосредоточились на стадийном характере становления субъектности, что подчеркивает динамические, процессные свойства изучаемого феномена.

Так, В.В. Селивановым выделены девять основных стадий развития субъекта в онтогенезе. Стадии отличаются познавательным отношением к окружающему миру, от его отсутствия на предсубъектной стадии (0-1 год),

нарастанию психической активности на стадиях аморфной субъектности (1-4 лет), парциальной субъектности (4-6 лет), познавательной субъектности (6-12 лет), противоречивой субъектности (12-17 лет), личностной субъектности (17-25 лет). На стадиях полноценной субъектности (25-50 лет) и воплощенной субъектности (50-60 лет) человек наиболее полно осознает свои возможности, затем субъектность угасает (60-75 лет и старше) [15].

Аналогичные тенденции взлета – угасания проявлений субъектности применительно к студенческому возрасту, отмечает Т.А. Олехова. Связывая с продуктивностью в субъектно-ориентированных ситуациях, она отмечает такие варианты поведения студентов, как обретение субъектности и утрата субъектности. В зависимости от выраженности мотивации достижений, самоконтроля, саморегуляции, ценностных ориентаций, она выделяет следующие типы субъектности студентов: креативно-ценностный; неустойчиво – конструктивный и ситуативно-репродуктивный характер субъектности [11].

По возрастной периодизации развития субъектности в онтогенезе, разработанной В.И. Слободчиковым, кроме примерных временных границ возрастных интервалов стадий развития субъектности в разных типах человеческой общности на разных ступенях развития человек, он анализирует кризисы рождения и кризисы развития [16]. Так, кризис развития отрочества (11-14 лет он связывает со стадией (ступенью субъектности) персонализации, а кризис рождения юности (17-21 год) – со стадией индивидуализации.

Также с кризисами связывает становление субъектности Е.В. Леонова [10]. Возрастные (кризисы возрастных новообразований) и образовательные кризисы (переход на новый образовательный уровень) могут протекать поврозь или одновременно.

В исследовании Т.Г. Ивошиной определены такие возрастные формы субъекта учебной деятельности, как совокупный субъект в младшем школьном возрасте, полипозиционный субъект в подростковом возрасте, индивидуальный субъект в юношеском возрасте. Становление субъектности достигается через «проектирование образовательных ситуаций, преобразование отношений между со-участниками со-бытийной общности, соответствующих возрастному потенциалу детей и подростков» [1, с. 43]. Этим обеспечивается движение от субъекта учебных действий к субъекту учебной деятельности и далее к субъекту собствен-

ной учебной деятельности [1, с. 44].

В единстве социальной ситуации развития и отношения человека к ней особенности социализации и формирования субъектности анализирует Л.А. Стахнева. Особо она подчеркивает роль потребности в личностном росте, саморазвития, позитивного мышления, саморегуляции [18].

На влияние выполняемых действий в становлении субъектности обращает внимание John W. Meyer. Субъектность, по сущности её проявления, он именуется «расширенным действием» («expanded actorhood») или новой формой «агентности» («agency») [20]. Называет действие «расширенным» именно в том смысле, что оно расширяет границы институционально предписанного, при этом, не подчиняясь полностью утилитарной (эгоистической) логике, подчеркивает, что роль высшего образования – ключевая в развитии этой способности [20]. Логика «агентности» в этом её понимании (в отличие от альтернативных подходов к трактовке «агентности» в образовании является не перераспределительной [19], а созидательной [20].

Универсальная модель, не привязанная к характеру учебных действий и возрасту обучающихся предложена В.И. Пановым на основе экопсихологического подхода [12].

Понимая под субъектностью способность индивида быть субъектом (носителем) психической активности в форме деятельности (действия), В.И. Пановым определены стадии становления субъектности, такие, как субъект мотивации, «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер», «творец» [13; 14; 17].

Исследования субъектности по данной модели как становящегося качества (способности) человека в континууме возможности (в виде спонтанной психической активности) – действительности (в виде способности индивида быть субъектом произвольного действия) так же, как и выше рассмотренных работах, показали роль как внешних факторов (образовательная среда вуза), так и внутренних (личностные качества и ценности обучающихся) [4].

Данная модель описывает становление субъектности не просто в виде движения обучающегося по континууму стадий, с достижением вершины и дальнейшим угасанием или переходом на другие стадии [14]. Стадии становления субъектности представляют собой целостную психологическую систему, имеющую структурные взаимосвязи между стадиями, стадии могут накладываться друг на друга и формироваться в различной очередности. Очевидно, что для системы параметров, харак-

теризующим уровень её развития, является показатель организованности или разобщенности выполнения учебных действий на стадиях становления субъектности. В работе [3] были предложены понятия «целостности» и «связности» в психологических системах, а также пути их вычисления. Установлено, что коэффициент целостности системы стадий становления субъектности имеет различные предикторы из личностных качеств, ценностей и стилей саморегуляции в зависимости от типа выраженности (высокий, средний, низкий) и связан с напряженностью образовательной среды как в цифровом, так и в нецифровом компонентах [5].

Предполагается, что выраженность коэффициента целостности имеет свою специфику на разных возрастных этапах. Однако исследований возрастных особенностей целостности стадий становления субъектности на настоящий момент не проводилось, что стало целью данного исследования. Исследование проведено на выборке 730 человек четырех возрастных групп: школьники (15-17 лет, 65 человек, из них 40 мужчин), студенты младших курсов (17-19 лет, 383 человек, из них 193 мужчин), студенты старших курсов (21-23 года, 214 человек, из них 73 мужчины) и обучающиеся старшего возраста (24-45 лет, 68 человек, из них 33 мужчины). Диагностика стадий становления субъектности проводилась с использованием авторского опросника (школьный и студенческий вариант) [6]. Обзор результатов теоретических и практических исследований показал, что в наибольшей степени стадии становления субъектности имеют предикции личностными качествами, ценностями и особенностями саморегуляции. Для диагностики были выбраны шестнадцатифакторный опросник Р.Б. Кеттелла (форма С), тест аксиологической направленности личности АНЛ (школьный и студенческий вариант, А.В. Капцов), опросник стиля саморегуляции поведения ССП-М (В.И. Моросанова).

Расчеты проводились в среде STATISTICA 10.0. Коэффициенты связности и целостности вычислялись по формулам, приведенным в работе [3]. С помощью кластерного анализа (метод k-средних) в каждой выборке выделены три типа личности с высокой, средней и низкой связностью и целостностью структуры стадий становления субъектности, отдельно для мужской и женской части выборках. Признаки, достоверно определяющие различия между типами по уровню связности и целостности стадий становления субъектности выделены дискриминантным анализом. В исследовании использованы коэффициент канониче-

ской корреляции, оценивающий меру связи между двумя множествами переменных и частный критерий λ – Уилкса, оценивающий эффективность дискриминации для конкретной функции, на основании чего первоначально избыточный комплекс переменных становится возможным рационально сократить.

При делении с помощью кластерного анализа на типы качество разделения по выраженности коэффициента связности (однородные группы), который предшествует вычислению коэффициента целостности, полученные значения для всей выборки отличались от значений, полученных отдельно по половому признаку. Например, для типа с высоким уровнем связности стадии «наблюдатель» в выборке школьников у мужчин медиана $M = 0,58$, а у женщин $M = 0,41$, в выборке студентов старших курсов с высоким уровнем связности стадии субъект мотивации у мужчин медиана $M = 0,33$, а у женщин $M = 0,65$. Поэтому было принято решение, кроме анализа по возрастным показателям выборок включить анализ целостности отдельно для мужской и женской части выборки. Коэффициенты связности стадий становления субъектности обучающихся показывают роль каждой стадии в психологической системе становления субъектности и являются дифференциальной характеристикой этой системы, образуя некоторый профиль связностей. В то же время коэффициент целостности является интегральной характеристикой этой системы. Например, при высоком уровне связности стадий коэффициенты связности находятся в диапазоне 0,5-0,7 при этом коэффициент целостности (среднее гармоническое значение) составляет 0,62. При среднем уровне связности коэффициенты находятся в диапазоне 0,2-0,4, а коэффициент целостности порядка 0,35. При низкой связности, характеризуемой практически аддитивную систему, т.е. скорее совокупность стадий, а не систему, коэффициент целостности составляет менее 0,1.

Полученные комплексы для удобства восприятия разбиты на три части и представлены по отдельности в трёх таблицах. В таблицах 1-3 приведены коэффициенты дискриминантного анализа и признаки, объясняющие разделение обучающихся на типы по уровню коэффициентов связности и целостности для различных по возрасту выборок. Здесь и далее в таблицах приведен частный критерий λ – Уилкса, который в нашей работе показывает способность различать типологии с высокой, средней и низкой целостностью стадий становления субъектности. В последней строке таблицы 1

приведен коэффициент канонической корреляции R. Чем выше коэффициент канонической корреляции, тем больше мера связи между при-

знаками, относящими к типу по уровню коэффициента целостности.

Таблица 1 – Комплекс дифференцирующих признаков (личностные черты) типологии по уровню связности и целостности стадий становления субъектности

Признаки (черты)	Школьники		Студенты младшие курсы		Студенты старшие курсы		Студенты старшего возраста	
	М 40 чел	Ж 25 чел	М 193 чел	Ж 190 чел	М 73 чел	Ж 141 чел	М 33 чел	Ж 35 чел
B					0,84			
E			0,96					0,67
F				0,96				0,73
I	0,69							
G				0,93				
L			0,96	0,95				
M	0,77							
N				0,95			0,36	
O					0,82			
Q1								0,75
Q3							0,21	
Q4				0,96				
R	0,74	0,75	0,38	0,43	0,67	0,41	0,97	0,80

Примечание. Здесь и далее в таблицах приведены коэффициенты с уровнем значимости р-уровня менее 0,05, а жирным шрифтом отмечены значения коэффициентов с р-уровнем менее 0,01.

По величине коэффициента канонической корреляции видно, что наиболее точное разделение на типы уровня целостности по выявленным признакам происходит в выборках наибольшего и наименьшего возрастов. В школьном возрасте организованность структуры стадий становления субъектности определяется у мужчин эмоциональными побуждениями и не всегда реалистичными фантазиями (факторы I и M), у женщин не выявлено предикторов. В выборке студентов младших курсов у мужчин дифференциация по типам обусловлена коммуникативными чертами, такими, как напористость, высокое самомнение, высокое внутреннее напряжение, подозрительность (факторы E и L), вероятно это связано с тем, что Е.В. Леонова называет образовательным кризисом, а именно сменой образовательного учреждения от школы к вузу и стремлением определить своё место в новой системе коммуникаций. У женщин этого возраста дифференцирующие признаки представлены более широким набором, они включают в том числе и противоположные по сущности черты, беззаботность и импульсивность, с одной стороны (фактор F), с другой стороны высокий нормоконтроль, напряженность, собранность (факторы G, L, N, Q4). Эта противоречивость отмечается только в женской части выборки младших курсов, при этом результативность освоения и организован-

ность учебных действий вполне может зависеть, произойдет ли разрешение этого противоречия и в какую сторону. У самых старших студентов дифференцирующим фактором является большая продуманность и ответственность за последствия (факторы N и Q3). У женщин признаки не связаны с регуляторными качествами, а больше с коммуникативными и эмоциональными качествами, а также с восприятием нового (факторы E, F и Q1).

В группе женщин старших курсов признаков не выявлено и точность разделения по типам составляет 41%, вполне возможно, есть не учтенные в данном исследовании признаки. У мужчин 22-24 года признаками являются сообразительность и абстрактность мышления, а также повышенная эмоциональность, тревожность (факторы B и O). Наверное, старшекурсникам более присуща организованность стадий становления субъектности при их заинтересованности учебными действиями, возможно, они избегают неприятных последствий, например, отчисления или низких оценок.

В таблице 2 приведен частный критерий λ-Уилкса и признаки (ценности сфер жизнедеятельности и личностные ценности, опросник АНЛ), обуславливающие разделение обучающихся по уровню коэффициента целостности стадий становления субъектности.

Таблица 2 – Комплекс дифференцирующих признаков (ценности) типологии по уровню связности и целостности стадий становления субъектности

Признаки (ценности)		Школьники		Студенты младшие курсы		Студенты старшие курсы		Студенты старшего возраста	
		М 40 чел	Ж 26 чел	М 193 чел	Ж 190 чел	М 73 чел	Ж 141 чел	М 33 чел	Ж 35 чел
Ценности сфер	Образование							0,45	
	Сем. жизнь					0,87			
	Досуг					0,88			
	Дух. удовлетв.					0,83		0,43	
	Мат. благопол.							0,54	
	Традиции							0,54	
	Жизнедеятельн.					0,86			
Индивидуальн.						0,96	0,31		

Из таблицы 2 мы видим разнородные комплексы признаков: в одних выборках в составе признаков вообще отсутствует ценностная составляющая (школьники и студенты младших курсов), а в других выборках – большой набор признаков, ценности сфер жизнедеятельности могут присутствовать отдельно или вместе с личностными ценностями. Мы объясняем это сложными, возможно нелинейными процессами аксиогенеза индивидуального характера, что требует, скорее всего, идеографических методов исследования.

В выборке мужчин-студентов старших курсов разделение на типы по уровню коэффициентов связности и целостности определяется ценностями сферы семейной жизни и сферы увлечений, также играют роль личностные ценности духовной удовлетворенности и жизнедеятельности. Скорее всего, уровень организованности структуры стадий определяется тем, насколько он обеспечивает возможность жизнедеятельности сфер, отличных от образования, заниматься чем-то тем, что интересно помимо учебы. Аналогичные тенденции и у женщин – старшекурсниц, у которых типологии определяются личностными ценностями креативности и индивидуальности, а именно – возможностями проявлять себя в новых действиях и сферах, не обязательно связанных с учебными действиями. Женщины в возрасте 22-24 года разделя-

ются на типы по ценности индивидуальности, то есть преобладание личных интересов определяет уровень организованности структуры стадий становления субъектности.

Мужчины выборки студентов старшего возраста имеют наибольшее количество выделенных признаков типологизации, как сфер жизнедеятельности (сфера образования), так и личностных ценностей (ценность традиций, индивидуальности), имеющих иногда противоположный характер (ценности духовной удовлетворенности и материального благополучия). Эти результаты показывают всю сложность выбора взрослым человеком своего образовательного запроса, когда организованность структуры стадий становления субъектности определяется сложной структурой мотивов и ценностей, но объединяемая общей высокой аксиологической направленностью и желанием достичь сразу многого и иногда даже противоречивого (образовательный результат для себя, но и как принято в обществе, имеющий как прагматическую ценность, но интересный для обучающегося).

В таблице 3 приведен частный критерий λ-Уилкса и признаки (показатели осознанной саморегуляции, опросник ССП-М В.И. Моросановой), объясняющие разделение обучающихся на типы по уровню коэффициента целостности для различных по возрасту выборок.

Таблица 3 – Комплекс дифференцирующих признаков (показатели саморегуляции) типологии по уровню связности и целостности стадий становления субъектности

Признаки (саморегуляция)	Школьники		Студенты младшие курсы		Студенты старшие курсы		Студенты старшего возраста	
	М 40 чел	Ж 26 чел	М 193 чел	Ж 190 чел	М 73 чел	Ж 141 чел	М 33 чел	Ж 35 чел
Планир.			0,96				0,37	0,73
Модел.						0,96		
Прогр.					0,85			
Оценка			0,96		0,83			
Гибк.					0,83			
Самост.							0,18	

В наибольшей степени среди типологизируемых факторов представлены такие стилевые особенности саморегуляции, как планирование (способность выдвигать и удерживать цели) и оценка обучающимся себя и результатов своей деятельности и поведения, что вполне понятно. Регуляторные признаки объясняют в основном уровень целостности структуры стадий в студенческой выборке обучающихся мужчин, мы видим, что у студентов младших курсов это способность планировать и адекватно оценивать себя, у студентов старших курсов к оценке себя добавляется понимание алгоритма своих учебных действий и способность к изменению неэффективных форм поведения. У студентов самого старшего возраста как мужчин, так и женщин приобретает значение способности к целеполаганию, то есть высокой связности и целостности стадий становления субъектности достигнут понимающие, зачем они пришли учиться. У мужчин к этому добавляется личностная самостоятельность, то есть независимость от мнений и оценок других и сосредоточенность на личных целях.

Из результатов приведенных таблиц 1-3 видно, что полученные комплексы дифференцирующих признаков, включающие личностные черты, ценности и показатели осознанной саморегуляции, имеют возрастную специфику и неоднородны по составу. В женской выборке студентов младших курсов типологии по уровню коэффициента целостности стадий становления субъектности определяются только личностными качествами при отсутствии признаков, связанных с ценностной сферой и регуляцией.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00238.

Список литературы:

1. Ивошина, Т.Г. Психологические условия становления форм субъектности в учебной деятельности подростков: Автореф. дисс. ... доктора психол. наук / Т.Г. Ивошина. – Москва, 2006. – 52 с.
2. Кандыбович, С.Л. Особенности социализации молодежи в условиях современной цифровой среды [Электронный ресурс] / С.Л. Кандыбович, Т.В. Разина // Мировые цивилизации. – 2019. – №3-4. – URL: <https://wcj.world/PDF/06PSMZ319.pdf> (дата обращения 15.04.2022).
3. Капцов, А.В. Оценка целостности психологической системы / А.В. Капцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2018. – № 2 (24). – С. 3-15.
4. Капцов, А.В. Влияние типов отношения студентов вузов к цифровой образовательной среде на интенсивность её воздействия / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2021. – Т. 4. – № 2(11). – С. 12-19. – DOI 10.54072/26586568_2021_4_2_12.
5. Капцов, А.В. Взаимосвязь внешних и внутренних факторов со стадиями становления субъектности обучающихся / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2019. – №1 (25). – С. 53-73.

Полученные результаты параметров точности и перечня признаков разделения позволяют максимально индивидуализировать разработку образовательного маршрута в аспекте возраста обучающихся. В том числе, и подбор образовательных (цифровых и нецифровых) технологий, учитывающих признаки (личностные качества, ценности, показатели саморегуляции) отнесения обучающегося к той или иной категории по уровню связности и целостности стадий становления субъектности.

Включенность в комплекс признаков личностных качеств, ценностей и стилей саморегуляции, обуславливающих разделение обучающихся на типологии по уровню коэффициентов связности и целостности стадий становления субъектности показывает необходимость учета этих признаков при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов. Также необходимо учитывать возрастную категорию обучающихся и межпоколенческие различия, связанные с отношением к цифровизации.

Таким образом, можно сделать выводы:

1. Однородные группы по уровню связности и целостности стадий становления субъектности определяются общими признаками личностных качеств, ценностей и показателей саморегуляции.
2. В зависимости от возраста обучающихся признаки, определяющие типы личности по уровню связности и целостности стадий, различаются структурой психологической системы стадий становления субъектности.

6. Капцов, А.В. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2018. – № 2 (24). – С. 107-117.
7. Капцов, А.В. Факторная валидность опросника стадий становления субъектности студентов / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, В.И. Панов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2021. – № 1(29). – С. 77-91.
8. Краснощеченко, И.П. Жизненные ценности и приоритеты студенческой молодежи регионального вуза / И.П. Краснощеченко // Социализация в глобальном мире: вызовы современности: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Калуга, 20-21 мая 2021 года. – Калуга: Издательство Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, 2021. – С. 118-123.
9. Кузьминов, Я.И. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / под ред. Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина, П.С. Сорокина. – Москва: Издательство НИУ ВШЭ, 2019. – 284 с. – DOI:10.17323/978-5-7598-1995-0.
10. Леонова, Е.В. Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук / Е.В. Леонова. – Москва, 2016. – 46 с.
11. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студентов как показатель качества современного университетского образования / Т.А. Ольховая // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 01-03 февраля 2017 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2017. – С. 2915-2921.
12. Панов, В.И. Информационная среда в контексте экопсихологического подхода к развитию психики: концептуальные предпосылки / В.И. Панов // XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / под ред. Л.М. Митиной. – Москва: Издательство «Перо», 2016. – С. 23-27.
13. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 352 с.
14. Панов В.И., Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация / В.И. Панов, А.В. Капцов // Психологическая наука и образование. – 2021. Том 26. № 4. С. 91-103. – DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>.
15. Селиванов, В.В. Свойства субъекта и его жизненный цикл / В.В. Селиванов // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – Москва: Издательство ИП РАН, 2002. – С. 310-329.
16. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с.
17. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / под ред. В.И. Панова. – Москва: ПИ РАО; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – 304 с.
18. Стахнева, Л.А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии: Автореф. дисс. ... доктора психол. наук / Л.А. Стахнева. – Иркутск, 2005. – 38 с.
19. Hwang H., Colyvas J.A., Drori G.S., The Proliferation and Profusion of Actors in Institutional Theory In Agents, Actors, Actorhood: Institutional Perspectives on the Nature of Agency, Action, and Authority. Published online: 21 Mar 2019; 3-20. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20190000058002>.
20. Meyer J.W. World Society, Institutional Theories, and the Actor // Annual Review of Sociology. – 2010. – 36(1). DOI: 10.1146/annurev.soc.012809.102506
21. Migdal-Picker, M., & Zilber, T.B. The claim for actorhood in institutional work. Research in the Sociology of Organizations, 2019, 58, 251-272.
22. Panov V.I., Plaksina I.V. Analysis of ecopsychological types of interaction in system «learner-teacher» In: International Conference on Psychology and Education (ICPE 2017), 282-289. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.12.28>.

A.V. Kaptsov, E.I. Kolesnikova, E.S. Volkova
AGE FEATURES OF INTEGRITY COEFFICIENTS AND COHERENCE
OF STAGES OF STUDENTS' SUBJECTIVITY FORMATION

Abstract: The students' subjectivity is considered to be a modern aspect of socialization at educational institutions. The stage of subjectivity formation is characterized in terms of the coefficients of connectivity and integrity, which are assumed to have age-specific features. The study was conducted on a sample of 730 people of four age groups: schoolchildren (15-17 years, 65 people), junior students (17-19 years, 383 people), undergraduate students (21-23 years, 214 people) and senior undergraduates students (24-45 years, 68 people). Diagnostics was carried out using a questionnaire of the stages of subjectivity formation (school and student variants), a sixteen-factor questionnaire by R.B. Kettell (form C), a personality value orientation test (school and student variants ANL, A.V. Kaptsov), a questionnaire SSP-M (V.I. Morosanova). The calculations were carried out in the STATISTICA 10.0 environment. Using cluster analysis, three personality types with high, medium and low integrity of the structure of subjectivity formation stages were identified in each sample, separately for the male and female parts of the sample. Discriminant analysis revealed complexes of differentiating features, including personality traits and values, indicators of conscious self-regulation, having age specifics.

Key words: complex of features, connectivity, socialization, stages, subjectivity, type, integrity.

References:

1. Ivoshina T.G. Psikhologicheskiye usloviya stanovleniya form subyektivnosti v uchebnoi deyatel'nosti podrostkov: abstract dis. ... Doctor Ps. Sci. Moscow, 2006. 52 p.
2. Kandybovich S.L., Razina T.V. Osobennosti sotsializatsii molodezhi v usloviyakh sovremennoi tsifrovoi sredy // *Mirovye tsivilizatsii*. 2019, № 3-4. URL: <https://wcj.world/PDF/06PSMZ319.pdf> (application date: 15.04.2022).
3. Kaptsov A.V. Otsenka tselostnosti psikhologicheskoi sistemy // *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii*. Seriya: Psikhologiya. 2018, № 2 (24). pp. 3-15.
4. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Vliyaniye tipov otnosheniya studentov vuzov k tsifrovoi obrazovatel'noi srede na intensivnost eyo vozdeistviya // *Vestnik Kaluzhskogo universiteta*. Seriya 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. 2021. V. 4, № 2(11). pp. 12-19. DOI 10.54072/26586568_2021_4_2_12.
5. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Vzaimosvyaz vneshnikh i vnutrennikh faktorov so stadiyami stanovleniya subyektivnosti obuchayushchikhsya // *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii*. Seriya «Psikhologiya». 2019, № 1 (25). Pp. 53-73.
6. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Modifitsirovannaya metodika diagnostiki stady stanovleniya subyektivnosti studentov // *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii*. Seriya: Psikhologiya. 2018, № 2 (24). pp. 107-117.
7. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I., Panov V.I. Faktornaya validnost oprosnika stady stanovleniya subyektivnosti studentov // *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii*. Seriya: Psikhologiya. 2021, № 1(29). pp. 77-91.
8. Krasnoshchchenko I.P. Zhiznennyye tsennosti i priority studentcheskoi molodezhi regional'nogo vuza // *Sotsializatsiya v globalnom mire: vyzovy sovremennosti: Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Kaluga, May 20-21, 2021. Kaluga: Izdatel'stvo Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.E. Tsiolkovskogo, 2021. pp. 118-123.
9. Kuzminov Ya. I. Kak sdelat obrazovaniye dvigatelem sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya? / Ed. by Ya.I. Kuzminov, I. D. Frumin, P. S. Sorokin. Moscow: Izdatel'stvo NIU VSHE, 2019. 284 p. DOI:10.17323/978-5-7598-1995-0.
10. Leonova E.V. Stanovleniye subyektivnosti v normativnykh vozrastnykh i obrazovatel'nykh krizisakh: abstract dis. ... Doctor Ps. sci. Moscow, 2016. 46 p.
11. Olkhovaya T.A. Stanovleniye subyektivnosti studentov kak pokazatel kachestva sovremennogo universitetskogo obrazovaniya // *Universitetskiy kompleks kak regionalny tsentr obrazovaniya, nauki i kultury: materialy Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii*, Orenburg, February 01-03, 2017. Orenburg: Orenburg State university, 2017. pp. 2915-2921.
12. Panov V.I. Informatsionnaya sreda v kontekste ekopsikhologicheskogo podkhoda k razvitiyu psikhiki: kontseptualnye predposylki // *XII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya*

- «Psikhologiya lichnostno–professionalnogo razvitiya: sovremennye vyzovy i riski» / Ed. by L.M. Mitina. Moscow: Izdatelstvo «Pero», 2016. pp. 23-27.
13. Panov V.I. Psikhodidaktika obrazovatelnykh sistem: teoriya i praktika. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 352 p.
 14. Panov V.I., Kaptsov A.V. Struktura stady stanovleniya subyektivnosti obuchayushchikhsya: svyaznost, tselostnost, formalizatsiya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. 2021. V. 26, № 4. pp. 91-103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>.
 15. Selivanov V.V. Svoistva subyekta i ego zhiznenny tsikl // Psikhologiya individualnogo i gruppovogo subyekta; ed. by A.V. Brushlinsky, M.I. Volovikova. Moscow: Izdatelstvo IP RAN, 2002. pp. 310-329.
 16. Slobodchikov V.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitiye subyektivnoi realnosti v ontogeneze: uchebnoye posobiye / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev; Saint Tikhon's Orthodox University for the Humanities. Moscow: PH PEIHESTOU, 2013. 395 p.
 17. Stanovleniye subyektivnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model / Ed. by V.I. Panov. Moscow: PI RAO; SPb.: Nestor-Istoriya, 2018. 304 p.
 18. Stakhneva L.A. Subyektny podhod k probleme razvitiya lichnosti i ego znachenije dlya pedagogicheskoi psikhologii: abstract dis. ... Doctor Ps. Sci. Irkutsk, 2005. 38 p.
 19. Hwang H., Colyvas J.A., Drori G.S, The Proliferation and Profusion of Actors in Institutional Theory In Agents, Actors, Actorhood: Institutional Perspectives on the Nature of Agency, Action, and Authority. Published online: 21 Mar 2019; 3-20. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20190000058002>.
 20. Meyer J.W. World Society, Institutional Theories, and the Actor // Annual Review of Sociology. 2010. No. 36(1) DOI: 10.1146/annurev.soc.012809.102506.
 21. Migdal-Picker, M., & Zilber, T.B. The claim for actorhood in institutional work. Research in the Sociology of Organizations, 2019, 58, 251-272.
 22. Panov V.I., Plaksina I.V. Analysis of ecopsychological types of interaction in system «learner-teacher» In: International Conference on Psychology and Education (ICPE 2017), 282-289. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.12.28>.

Статья поступила в редакцию 16.03.2022

Э.В. Лидская

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В БЫТУ

Аннотация: Исследование было направлено на выявление уровня проэкологического поведения старшеклассников ($n=145$), его зависимости от города проживания и от их пола. Краткий анализ методик, используемых для оценки проэкологического поведения, показал, что они ориентированы главным образом на студентов и взрослых. К этому необходимо добавить, что в указанных методиках часто используются вопросы, на которые старшеклассники не могут ответить, потому что им не хватает соответствующего опыта взрослой жизни. Поэтому исследование проводилось с помощью методики «Опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту», адаптированной И.В. Кряж и К.А. Андронниковой для русскоязычной выборки. Полученные данные показали, что: 1) высокий уровень проэкологического поведения в быту характеризует 56,5% старшеклассников, а низкий уровень – 43,5%; 2) статистически значимых различий между старшеклассниками г. Владимир и г. Самара не обнаружено; 3) для девушек характерен более высокий уровень проэкологического поведения в быту, чем для юношей. Последний результат совпадает с данными, полученными российскими и зарубежными авторами.

Ключевые слова: проэкологическое поведение в быту; старшеклассники; юноши; девушки; город проживания; г. Владимир; г. Самара; «Опросник-самоотчет».

Введение и обзор литературы

С каждым годом всё более возрастает актуальность проблемы экологической социализации подрастающего поколения, что объясняется ускорением научно-технического прогресса и глобальным экологическим кризисом.

В конце прошлого века в зарубежных (англоязычных) публикациях, посвящённых изучению поведения человека во взаимодействии с природной средой, появилось новое направление эколого-психологических исследований под общим названием «pro-environmental behavior» [18-20; 23, 24 и мн. др.]. А в последнее время эта тематика стала активно проникать и в отечественные исследования [1; 3; 7; 10; 11; 13; 14 и др.].

При этом, как было показано нами ранее [8], англоязычный термин «pro-environmental behavior» в переводе на русский язык звучит по-разному. А именно: как экологичность поведения, экологическое поведение, проэкологическое поведение, проэкологичное поведение и т.п. [1; 3; 10-12 и др.].

В частности, Е.А. Привалова с соавторами [14], обсуждая корректность перевода термина «pro-environmental behavior» на русский язык, обращает внимание, что более правильно переводить его как «проэкологичное поведение», а не как «проэкологическое поведение». По их мнению, термин «экологический» относится к природе и природной среде, в то время как термином «экологичный» обозначают всё то, что не оказывает вредного воздействия на природную среду. «Проэкологичным мы

называем поведение, направленное на минимизацию негативных последствий воздействия (либо благоприятный эффект от действий) отдельного человека и группы людей на окружающую среду, и находящееся под влиянием внутренних и внешних факторов.» [14, с. 88].

Независимо от разных вариантов перевода на русский язык, когда говорят о «pro-environmental behavior», то имеют в виду, что «проэкологичное поведение улучшает экологическую ситуацию или хотя бы наносит как можно меньший вред окружающей среде. К такому поведению относят увеличение площади зеленых насаждений, правильную утилизацию мусора, борьбу за сохранение биоразнообразия, сокращение потребления энергетических ресурсов и др.» [7, с. 53]. Тем не менее, в нашей статье будет использоваться термин «проэкологическое поведение», так как он получил более широкое распространение у российских авторов.

Как известно, ведущую роль в формировании экологического сознания и проэкологического поведения должно выполнять экологическое образование. Это предполагает, в свою очередь, обязательное включение в школьную программу предмета «Экология» и воспитание экологической культуры подрастающего поколения.

Однако, как отмечает Л.Ю. Иванова, если в 90-х годах образовательная область «Экология» изучалась в школе в соответствии с требованиями Временного государственного образовательного стандарта общего среднего образо-

вания, то «В настоящее время «Экология» в школе – это предмет по выбору (из естественнонаучных дисциплин старшеклассники должны выбрать определённое количество предметов)» [6, с.198]. И, согласно проведенным этим автором опросам, сегодняшняя ситуация такова, что изучать «Экологию» хотят лишь 4-6% школьников.

Необходимо также обратить внимание, что проэкологическое поведение исследовалось в основном на «взрослых» выборках (студенты и старше) [1; 2; 5; 14; 24 и др.]. В то время как исследования проэкологического поведения старшеклассников встречаются крайне редко. Некоторое исключение составляют работы по экологическому сознанию и поведению детей подросткового и старшего школьного возрастов, данные которых можно косвенно применить к проблеме проэкологического поведения [6; 9; 15].

В связи с этим целью нашей работы стало эмпирическое исследование проэкологического поведения старшеклассников в быту. При этом были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить уровень проэкологического поведения старшеклассников;
- 2) проверить, будет ли влиять на уровень проэкологического поведения город проживания старшеклассников;
- 3) установить, зависит ли уровень проэкологического поведения от пола старшеклассников.

Как показывают литературные данные, для изучения проэкологического поведения используются социологические и психологические методики, которые чаще всего представляют собой разные зарубежные методики, адаптированные на российской выборке.

Например, «Опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту», русскоязычная адаптация которого была осуществлена И.В. Кряж и К.А. Андронниковой [12, с. 56-58]. За основу этого опросника был взят опросник-самоотчет из 17 утверждений, разработанный австралийскими психологами П. Кейси и К. Скотт. Другим примером является адаптация шкалы Кэмерона Брика в связи с экологической обеспокоенностью, проведенная А.А. Ивановой, Ф.Б. Агисовой, Е.В. Сауткиной [3]. Для оценки экологического мировоззрения как предиктора проэкологического поведения используется также шкала «Новой экономической парадигмы», которая в первоначальном виде была разработана Р. Данлопом и позже была адаптирована на русскоязычной выборке И.В. Кряж [12, с.49-53] и М.О. Мдивани [10].

В качестве исключения можно указать на разработку российской шкалы проэкологического поведения из 33 пунктов по пяти видам поведения людей, которую предлагает коллектив НУГ «Психология среды» НИУ ВШЭ [4]. Ещё одна (авторская) методика по изучению проэкологического поведения студентов была использована Е.А. Приваловой с авторами (правда без указания на её валидизацию), которая включает в себя 11 утверждений по трём шкалам: «осознание проблемы», «приписывание ответственности» и «личная норма» [14].

Методика исследования

Для эмпирического исследования проэкологического поведения старшеклассников нами была выбрана указанная выше методика И.В. Кряж и К.А. Андронниковой «Опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту» [12, с. 56-58]. Её выбор был обусловлен следующими причинами:

- 1) методики для оценки проэкологического поведения ориентированы главным образом на студентов и более взрослых людей;
- 2) для указанных методик более характерно «взрослое» содержание вопросов, для ответа на которые у старшеклассников ещё не хватает жизненного опыта;
- 3) эти методики содержат два и более десятков вопросов, что затрудняет их использование в школьных условиях.

В то время как «Опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту» в том виде, как его адаптировали И.В. Кряж и К.А. Андронникова, содержит всего 9 вопросов, которые по своему содержанию вполне доступны для детей старшего школьного возраста. Тем не менее мы вынуждены были пойти на небольшое изменение инструкции. В оригинале инструкция данной методики обращена к «первому» лицу: «Оцените, пожалуйста, как часто Вы выполняете каждое из следующих действий, поставив напротив каждого утверждения свою оценку. Используйте шкалу: (1) никогда (2) иногда (3) часто (4) всегда» [12, с. 57]. Учитывая возрастные особенности старшеклассников, мы видоизменили эту формулировку на обращение к «третьему» лицу: «Как бы Вы рекомендовали взрослому человеку (представляя себя на его месте) ответить на вопросы данной анкеты. Выберите один из 4-х вариантов (*никогда, иногда, часто, всегда*) и отметьте его крестиком».

Чтобы минимизировать влияние социальной и пространственной среды в зависимости от города проживания, выборка старшеклассников (в целом n=145) состояла из двух частей:

1) из старшеклассников общеобразовательной средней школы г. Владимира (23 ученика 10-го класса, из них 9 юношей и 14 девушек; и 47 учеников 11-го класса, из них 14 юношей и 33 девушки, всего n=69);

2) из старшеклассников общеобразовательной средней школы г. Самары (41 ученик 10-го класса, из них 20 юношей и 21 девушка; и 34 учеников 11-го класса, из них 12 юношей и 22 девушки, всего n=76).

Исследование проводилось офлайн. Полученные данные обрабатывались с помощью системы SPSS.

Результаты и дискуссия

В общем виде полученные эмпирические данные, характеризующие проэкологическое поведение старшеклассников в быту по их самоотчетам, представлены в таблице 1.

Для определения низкого уровня проэкологического поведения старшеклассников в быту, были объединены (суммированы) ответы в столбцах таблицы «никогда» и «иногда». Соответственно, для оценки высокого уровня проэкологического поведения были суммированы ответы в столбцах «часто» и «всегда» (см. нижнюю строку таблицы 1).

Таблица 1 – Эмпирические данные самоотчетов старшеклассников по методике И.В. Кряж и К.А. Андронниковой «Опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту» (n=145)

	никогда	иногда	часто	всегда
1. Повторно использовать пластиковые пакеты для новых покупок и/или других целей	8	25	52	60
2. По возможности избегать использования бытовой химии	21	91	25	8
3. Отключать компьютер или телевизор от сети, когда они не используются	35	42	25	43
4. Стараться принимать душ как можно быстрее, чтобы ограничить использование воды	40	64	25	16
5. Откладывать бумажные отходы, чтобы эта макулатура могла потом быть переработана	23	26	45	51
6. Следить, чтобы искусственное освещение было выключено, если в помещении и без него достаточно светло	7	13	47	78
7. Использовать стиральную машину только тогда, когда она полностью загружена	15	54	36	40
8. Передвигаться на небольшие расстояния (около 1-2 км), пешком, а не ехать на транспорте	10	37	43	55
9. При чистке зубов следить, чтобы вода не бежала напрасно	20	37	21	67
Низкий и высокий уровни проэкологического поведения старшеклассников в быту	Низкий уровень N=568 (43,5%)		Высокий уровень N=737 (56,5%)	

Как видно из таблицы 1 по самоотчетам старшеклассников, высокий уровень проэкологического поведения показали 56,5% старшеклассников, низкий уровень – 43,5% старшеклассников.

При этом наименьшее количество выборов получили ситуации под номером 1 («Повторно использовать пластиковые пакеты для новых покупок и/или других целей») с позицией «никогда» – 8 ответов, т.е. 5,5%, и ситуация под номером 6 («Следить, чтобы искусственное освещение было выключено, если в помещении и без него достаточно светло») с позицией «никогда» – 7 ответов, т.е. 5%.

Наибольшее количество выборов получили ситуация под номером 2 («По возможности избегать использования бытовой химии») с позицией «иногда» – 92 ответа, т.е. 63%, и ситуа-

ция под номером 6 («Следить, чтобы искусственное освещение было выключено, если в помещении и без него достаточно светло») по позиции «всегда» – 78 ответов, т.е. 54%.

При сопоставлении полученных данных по проэкологическому поведению старшеклассников, проживающих в разных городах (Владимир и Самара), статистически значимых различий в целом не обнаружено. Но обращает на себя внимание тот факт, что суммарно по всем девяти ситуациям имеется различие в ответах по позиции «никогда»: старшеклассники из г. Владимир выбрали её 55 раз, т.е. 9%, а старшеклассники г. Самары в два раза чаще – 124 раза, т.е. 18%. По остальным позициям («иногда», «часто», «всегда») суммарные различия в ответах между обеими выборками старшеклассников незначительны.

При этом 41% старшеклассников из г. Владимир и 46% из г. Самара показали низкий уровень проэкологического поведения в быту. Высокий уровень показали, соответственно, 59% старшеклассников из г. Владимир и 54% из г. Самара. Как видим различия незначительные.

Усреднённые сравнительные данные проэкологического поведения старшеклассников из г. Владимир и г. Самара представлены на таблице 2.

Таблица 2 – Усреднённые данные проэкологического поведения в быту, продемонстрированные старшеклассниками из г. Владимир и г. Самара ($p < 0,05$)

город	Среднее	N	Стд. отклонение
Владимир	25,5072	69	4,28617
Самара	24,0263	76	5,73172
Итого	24,731	145	5,13195

При сравнении данных проэкологического поведения юношей-старшеклассников с данными девушек-старшеклассниц было обнаружено, что девушки демонстрируют более высокий уровень проэкологического поведения (U Манна-Уитни = 1536,0 при $p < 0,01$; см. Таблица 3).

Таблица 3 – Усреднённые данные проэкологического поведения в быту, продемонстрированные юношами-старшеклассниками и девушками-старшеклассниками ($p < 0,01$)

пол	Среднее	N	Стд. отклонение
юноши	22,6182	55	5,54607
девушки	26,0222	90	4,41646
Итого	24,731	145	5,13195

Анализ полученных данных, представленных юношами, показал, что 47% юношей демонстрируют высокий уровень проэкологического поведения, а 53% – низкий уровень.

Реже всего юноши выбирали ситуацию под номером 2 («По возможности избегать использования бытовой химии») с позицией «всегда» – 3 ответа, т.е. 0,6% (из 495 возможных ответов по всем ситуациям и позициям). Незначительно чаще – по 5 ответов, т.е. по 1%, по позиции «никогда» – выбирались ситуации под номером 1 («Повторно использовать пластиковые пакеты для новых покупок и/или других целей») и под номером 6 («Следить, чтобы искусственное освещение было выключено, если в помещении и без него достаточно светло»).

Наибольшее количество выборов у юношей получила ситуация под номером 2 («По возможности избегать использования бытовой химии») с позицией «часто» – 37 ответов, т.е. 7%, и ситуация под номером 1 («Повторно использовать пластиковые пакеты для новых покупок и/или других целей») с позицией «часто» – 27 ответов, т.е. 5,5%.

У девушек высокий уровень проэкологического поведения характерен для 62%, в то время как низкий уровень – для 38%. Это подтверждает выше приведенный вывод, что для девушек характерен более высокий уровень проэкологического поведения, чем для юношей.

Это совпадает с данными, полученными Л.Ю. Ивановой [5, с. 197-198]: «В повседневной бытовой жизни экономят ресурсы (воду, электроэнергию и др.) 62,3% юношей и 71,7% девушек». В работе Е.А. Александровой [1] получены данные, которые говорят, что, с одной стороны, существенных различий в оценке проэкологического поведения мужчин и женщин не выявлено. Но, с другой стороны, женщины показывают более высокие результаты по опроснику проэкологического поведения в быту, чем мужчины. Аналогичные данные о том, что женщины более склонны проявлять проэкологическое поведение, чем мужчины, приводят и зарубежные исследователи [16; 17; 22; 24].

Тем не менее, следует учитывать, что в нашем случае более высокие показатели проэкологического поведения у девушек старших классов по сравнению с юношами могут объясняться тем, что девушки возможно более ориентированы на социально ожидаемые ответы, чем юноши.

Заключение

Эмпирические данные о проэкологическом поведении старшеклассников в быту, полученные на основе их самоотчетов, позволяют сделать следующие выводы:

1) высокий уровень проэкологического поведения в быту характеризует 56,5% старшеклассников, а низкий уровень – 43,5%;

2) различия в уровне проэкологического поведения в быту между старшеклассниками из г. Владимир и г. Самара оказались статистически незначимыми. Это свидетельствует о том, что в данном случае проэкологическое поведение старшеклассников не зависит от города проживания;

3) для девушек-старшеклассниц характерен более высокий уровень проэкологического поведения в быту, чем для юношей;

4) достоверность полученных данных ограничивается тем, что в приведенном исследовании использовалась только одна методика. Кроме того, можно допустить определенное количество социально ожидаемых ответов старшеклассников, что требует дальнейшего исследования их проэкологического поведения с помощью других методик.

Благодарности: Работа выполнена в рамках госзадания ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования». Автор выражает благодарность за техническую помощь И.В. Плаксиной (Владимир), Е.С. Волковой (Самара) и М.О. Мдивани (Москва).

Список литературы

1. Александрова, Е.С. Взаимосвязь проэкологического поведения и личностных ценностей индивида: гендерный аспект / Е.С. Александрова // Теоретическая и экспериментальная психология. 2021. – Т. 14. – № 4. – С. 13-19.
2. Журавлева, Л.А. Экологическое поведение современного человека / Л.А. Журавлева, Е.В. Зарубина, А.В. Ручкин, Н.Н. Симачкова, И.П. Чупина // Образование и право. – 2020. – №1. – С. 165-171. – DOI 10.24411/2076-1503-2020-10124.
3. Иванова, А. Проэкологическое поведение в России: адаптация шкалы Кэмерона Брика и связь с экологической обеспокоенностью [Электронный ресурс] / А. Иванова, Ф. Агисова, Е. Сауткина // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – №70. – URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v13i70.199>.
4. Иванова, А.А. Разработка российской шкалы проэкологического поведения [Электронный ресурс] / А.А. Иванова, Ф.Б. Агисова, Е.В. Сауткина, В.С. Кабанова, К.С. Иванде, Н.А. Патракова // Материалы XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества (г. Москва, 13-30 апреля 2021 г.). – Москва: НИУ ВШЭ, 2021. – URL: https://social.hse.ru/psy/environmental_psychology/news/keywords/64769293/ (дата обращения: 10.05.2022 г.).
5. Иванова, Л.Ю. Социальные установки студентов в отношении окружающей среды [Электронный ресурс] / Л.Ю. Иванова // Вестник Института социологии. – 2014. – № 2(9). – С. 112-131. – URL: http://www.vestnik.isras.ru/files/File/Vestnik_2014_9/Ivanova.pdf (дата обращения: 19.11.2018).
6. Иванова, Л.Ю. Экологическая культура в российском обществе как условие формирования экосознания и поведения подрастающего поколения / Л.Ю. Иванова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2019. – Т. 12. – № 1. – С. 189-201. – DOI: 10.15838/esc.2019.1.61.11.
7. Кудрявцева, О.В. Влияние социального капитала на проэкологическую поведенческую индивидуальность / О.В. Кудрявцева, П.А. Куликов, А.О. Куликова, В.В. Фокина [Электронный ресурс] // Научные исследования экономического факультета. Электронный журнал. – 2021. – Том 13. – Выпуск 1. – С. 52-81. – DOI: 10.38050/2078-3809-2021-13-1-52-81.
8. Лидская, Э.В. Представление об экологичности поведения по отношению к коммуникативным взаимодействиям старшеклассников / Э.В. Лидская // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2021. – Том 4. – Выпуск 3. – С. 32-40. – DOI: 10.54072/26586568_2021_4_3_32.
9. Мдивани, М.О. Исследование экологического мировоззрения: апробация метода / М.О. Мдивани // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2021. – №2(30). – С. 3-14. – DOI: 10.24412/19989156_2021_2_3_14.
10. Мдивани, М.О. Удовлетворенность деятельностью и проэкологическое поведение [Электронный ресурс] / М.О. Мдивани // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход / под общ. ред. Л.М. Митиной. – Москва: Издательство «Перо», 2019. – С. 475-478. – URL: https://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK_PI_RAO_2019_2.pdf (дата обращения: 11.07.2021).
11. Морозова, С.В. Экологическое поведение как проблема исследования в отечественной и зарубежной психологии / С.В. Морозова, В.В. Козлов // Психология. Психофизиология. – 2020. – Т. 13, № 1. – С. 14-22. – DOI: 10.14529/jpps200102.
12. Отечественная экопсихология: направления исследований и методический инструментарий / сост. Ю.Г. Панюкова. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020. – 312 с.
13. Привалова, Е.А. Проэкологическое поведение: гендерные установки / Е.А. Привалова // При-

- кладная психология на службе развивающейся личности. – 2017. – С. 195-200.
14. Привалова, Е.А., Особенности проэкологического поведения студентов в области энергопотребления / Е.А. Привалова, Р.В. Ершова, М.А. Ерофеева // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3 (51). – С. 86-98. – DOI: 10.32744/pse.2021.3.6.
 15. Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под общ. ред. В.И. Панова, Ш.Р. Хисамбеева. – Москва: ФГНУ «Психологический институт» РАО ; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2013. – 384 с.
 16. Aaron R. Brough, James E.B. Wilkie, Jingjing Ma, Mathew S. Isaac, David Gal. Is Eco-Friendly Unmanly? The Green-Feminine Stereotype and Its Effect on Sustainable Consumption // Journal of Consumer Research. – V. 43. – I. 4. – P. 567-582. – DOI:10.1093/jcr/ucw044.
 17. Casey Paul J. & Scott Kylie. Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric – anthropocentric framework // Australian Journal of Psychology. – 2006. – V. 58. – No 2. – P. 57-67.
 18. Durr E., Bilecki J., Li E. Are Beliefs in the Importance of Pro-Environmental Behaviors Correlated with Pro-Environmental Behaviors at a College Campus? // Sustainability: The Journal of Record. – 2017. – Т. 10. – No 3. – С. 204-210.
 19. Engqvist Jonsson A.K., Nilsson A. Exploring the relationship between values and pro-environmental behaviour: the influence of locus of control // Environmental Values. – 2014. – Т. 23. – No 3. – С. 297-314.
 20. Karp D.G. Values and their effect on pro-Environmental behavior // Environment and Behavior. – 1996. – Vol. 28(1). – P. 111-133.
 21. Кряж, И.В. К проблеме регуляции проэкологического поведения / И.В. Кряж, О.С. Качикова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: «Психологія». – 2010. – №902. – Вип.43. – С.137-140.
 22. Lee E., Park N.K., Han J.H. Gender difference in environmental attitude and behaviors in adoption of energy-efficient lighting at home // Journal of Sustainable development. – 2013. – V. 6. – №. 9. – P. 36-50.
 23. Stern, P.C. (1999) Information, Incentives, and Pro-environmental Consumer Behavior. Journal of Consumer Policy. – No 22. – P. 461-478.
 24. Vicente-Molina M.A., Fernández-Sainz A., Izagirre-Olaizola J. Does gender make a difference in pro-environmental behavior? The case of the Basque Country University students // Journal of Cleaner Production. – 2018. – V. 176. – P. 89-98. – DOI: 10.1016/j.jclepro.2017.12.079.

E.V. Lidskaya

EMPIRICAL INVESTIGATION OF PRO-ENVIRONMENTAL BEHAVIOR OF SENIOR PUPILS IN EVERYDAY LIFE

Abstract: The study was aimed at identifying the level of pro-environmental behavior of senior pupils, its dependence on the city of residence and on their gender. A brief analysis of the methods used to assess pro-environmental behavior showed that they are mainly aimed at students and adults. It must be added that these methods often use questions that senior pupils cannot answer because they lack the relevant experience of adult life. Therefore, the study was conducted using the methodology “Questionnaire-self-report of pro-environmental behavior in everyday life”, adapted by I.V. Kryazh and K.A. Andronnikova for the Russian-speaking sample. The data obtained showed that: 1) a high level of pro-environmental behavior in everyday life is characteristic for 56.5% of senior pupils, and a low level – 43.5%; 2) no statistically significant differences were found between senior pupils in Vladimir and Samara; 3) girls are characterized by a higher level of pro-environmental behavior in everyday life than boys. The last result coincides with the data obtained by Russian and foreign authors.

Key words: pro-environmental behavior in everyday life; senior pupils; boys; girls; city of residence; city of Vladimir; city of Samara; Self-Report Questionnaire.

References:

1. Aleksandrova, E.S. Vzaimosvyaz proekologicheskogo povedeniya i lichnostnykh tsennostei individa: genderny aspekt // Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya. 2021. – V. 14. – № 4. – P. 13-19.
2. Zhuravleva, L.A., Zarubina, E.V., Ruchkin, A.V., Simachkova, N.N., Chupina I.P. Ekologicheskoye povedeniye sovremennogo cheloveka // Obrazovaniye i pravo. – 2020. – № 1. – P. 165-171. DOI 10.24411/2076-1503-2020-10124.
3. Ivanova, A., Agisova, F., Sautkina, E. Proekologicheskoye povedeniye v Rossii: adaptatsiya shkaly Kemerona Brika i svyaz s ekologicheskoi obespekoyennostyu [Electronic resource] // Psikhologicheskkiye issledovaniya. – 2020. – V. 13. № 70. <https://doi.org/10.54359/ps.v13i70.199>.
4. Ivanova, A.A., Agisova, F.B., Sautkina, E.V., Kabanova, V.S., Ivande, K.S., Patrakova, N.A. Razrabotka rossiiskoi shkaly proekologicheskogo povedeniya // Materialy XXII Aprelskoi mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva (Moscow, April 13-30, 2021). Moscow: NIU VSHE, 2021; URL: https://social.hse.ru/psy/environmental_psychology/news/keywords/64769293/ (application date 10.05.2022).
5. Ivanova, L.Yu. Sotsialnye ustanovki studentov v otnoshenii okruzhayushchei sredy // Vestnik Instituta sotsiologii. – 2014. – № 2(9). – P. 112-131. URL: http://www.vestnik.isras.ru/files/File/Vestnik_2014_9/Ivanova.pdf (application date: 19.11.2018).
6. Ivanova, L.Yu. Ekologicheskaya kultura v rossiiskom obshchestve kak usloviye formirovaniya ekosoznaniya i povedeniya podrastayushchego pokoleniya // Ekonomicheskkiye i sotsialnye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz. – 2019. – V. 12. – № 1. – P. 189-201. DOI: 10.15838/esc.2019.1.61.11.
7. Kudryavtseva, O.V., Kulikov, P.A., Kulikova, A.O., Fokina, V.V. Vliyanie sotsialnogo kapitala na proekologicheskost povedeniya individov // Nauchnye issledovaniya ekonomicheskogo fakulteta. Elektronny zhurnal. – 2021. – Volume 13. – Issue 1. – P. 52-81. DOI: 10.38050/2078-3809-2021-13-1-52-81.
8. Lidskaya, E.V. Predstavleniye ob ekologichnosti povedeniya po otnosheniyu k kommunikativnym vzaimodeistviyam starsheklassnikov // Vestnik Kaluzhskogo universiteta, 2021. Seriya «Psikhologicheskkiye nauki. Pedagogicheskkiye nauki». – Volume 4. – Issue 3. – P. 389-399. DOI: 10.54072/26586568_2021_4_3_32.
9. Mdivani, M.O. Issledovaniye ekologicheskogo mirovozzreniya: aprobatsiya metoda // Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya «Psikhologiya». – 2021. – № 2(30). – P. 3-14. DOI: 10.24412/19989156_2021_2_3_14.
10. Mdivani, M.O. Udovletvoryonnost deyatelnostyu i proekologicheskoye povedeniye [Electronic resource] // Nauka – obrazovaniye – professiya: sistemny lichnostno-razvivayushchy podkhod / Ed. by L.M. Mitina. – Moscow: Izdatelstvo «Pero», 2019. – P. 475-478. URL: https://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK_PI_RAO_2019_2.pdf (application date: 11.07.2021).
11. Morozova, S.V., Kozlov, V.V. Ekologicheskoye povedeniye kak problema issledovaniya v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii // Psikhologiya. Psikhofiziologiya. – 2020. – V. 13, № 1. – P. 14–22. DOI: 10.14529/jpps200102.
12. Otechestvennaya ekopsikhologiya: napravleniya issledovaniy i metodicheskyy instrumentariy / Col. by Yu.G. Panyukova. – Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2020. – 312 p.
13. Privalova, E.A. Proekologicheskoye povedeniye: gendernye ustanovki // Prikladnaya psikhologiya na sluzhbe razvivayushcheysya lichnosti. – 2017. – P. 195-200.
14. Privalova, E.A., Ershova, R.V., Erofeeva, M.A. Osobennosti proekologicheskogo povedeniya studentov v oblasti energopotrebleniya // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2021. – № 3 (51). – P. 86-98. DOI: 10.32744/pse.2021.3.6.
15. Ekopsikhologiya razvitiya psikhiki cheloveka na raznykh etapakh ontogeneza: kollektivnaya monografiya / Ed. by V.I. Panov and Sh.R. Hisambeevev. – Moscow: FSSU «Psychological Institute» RAS; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2013. – 384 p.
16. Aaron R. Brough, James E. B. Wilkie, Jingjing Ma, Mathew S. Isaac, David Gal. Is Eco-Friendly Unmanly? The Green-Feminine Stereotype and Its Effect on Sustainable Consumption // Journal of Consumer Research. – V. 43. – I. 4. – P. 567-582. DOI:10.1093/jcr/ucw044.

17. Casey, Paul J. & Scott, Kylie. Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric – anthropocentric framework // Australian Journal of Psychology. – 2006. – V. 58. – No 2. – P. 57-67.
18. Durr E., Bilecki J., Li, E. Are Beliefs in the Importance of Pro-Environmental Behaviors Correlated with Pro-Environmental Behaviors at a College Campus? // Sustainability: The Journal of Record. – 2017. – Т. 10. – No 3. – P. 204-210.
19. Engqvist Jonsson, A.K., Nilsson, A. Exploring the relationship between values and pro-environmental behaviour: the influence of locus of control // Environmental Values. – 2014. – Т. 23. – No 3. – P. 297-314.
20. Karp, D.G. Values and their effect on pro-Environmental behavior // Environment and Behavior. – 1996. – Vol. 28(1). – P. 111-133.
21. Kryazh, I.V., Kachikova, O.S. K probleme regulyatsii proekologicheskogo povedeniya // Visnik Harkivskogo natsionalnogo universitetu imeni V.N. Karazina. Seriya: «Psikhologiya». – 2010. – № 902. – Iss. 43. – P. 137-140.22.
22. Lee, E., Park, N.K., Han, J.H. Gender difference in environmental attitude and behaviors in adoption of energy-efficient lighting at home // Journal of Sustainable development. – 2013. – V. 6. – No 9. – P. 36-50.
23. Stern, P.C. Information, Incentives, and Pro-environmental Consumer Behavior. Journal of Consumer Policy. – 1999. – No 22. – P. 461-478.
24. Vicente-Molina, M.A., Fernández-Sainz, A., Izagirre-Olaizola, J. Does gender make a difference in pro-environmental behavior? The case of the Basque Country University students // Journal of Cleaner Production. – 2018. – V. 176. – P. 89-98. DOI: 10.1016/j.jclepro.2017.12.079.

Статья поступила в редакцию 29.03.2022

А.Д. Нестерова, М.А. Спиженкова

ОТНОШЕНИЕ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ УЧАЩИХСЯ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Аннотация: В статье анализируются результаты исследования отношения к Единому Государственному экзамену учащихся одиннадцатых классов общеобразовательных школ. Обосновывается понятие психологической готовности старшеклассников к сдаче Единого Государственного экзамена, делается акцент на значимости эмоционального компонента готовности учащихся. Личностная тревожность старшеклассников на основании анализа теоретико-прикладных исследований различных авторов рассматривается как фактор возможного неуспеха при сдаче экзамена вследствие дезорганизующего её действия. Понятие отношения анализируется на основании концептуального подхода В.Н. Мясичева, послужившего основой для разработки анкеты, направленной на изучение отношения к Единому Государственному экзамену и модификации методики «Личностный дифференциал» Ч. Осгуда. Анализируются взаимосвязи между уровнем тревожности и успешностью обучения старшеклассников, отношением к Единому Государственному экзамену и уровнем тревожности учащихся с различными показателями успеваемости. Выделены отличия в уровне тревожности между респондентами женского и мужского пола. Результаты эмпирического исследования позволяют предположить необходимость организации психологического сопровождения учащихся старших классов в период подготовки к сдаче Единого Государственного экзамена.

Ключевые слова: личностная тревожность; отношение старшеклассников к Единому Государственному Экзамену.

Исследования феномена тревожности, несмотря на данные многочисленных работ теоретического и прикладного характера, остается актуальным вопросом в настоящее время. Значимым является понимание соотношения эмоционального состояния учащихся одиннадцатых классов средних общеобразовательных школ в связи с предстоящим им достаточно стрессогенным Единым Государственным Экзаменом. Возрастно-психологические особенности старшеклассников соотносятся с состоянием неопределенности в связи с выбором их будущего профессионального пути, подбора образовательного учреждения, будущей профессиональной деятельности.

В настоящий момент оценкой деятельности школьников является Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ). ЕГЭ – очень ресурсозатратное событие, которое актуализирует напряженность эмоционального состояния, увеличивает нагрузку на нервную систему старшеклассников. Особую сложность период подготовки к знаменательному событию вызывает у подростков, которые характеризуются нестабильным эмоциональным состоянием и высоким уровнем тревожности.

Старшеклассники при подготовке к ЕГЭ по-разному переживают предстоящее, тревожное состояние может усугубляться в связи с тем, что, помимо осознания сложности требований к освоению необходимого объема зна-

ний, старшеклассники испытывают постоянное психологическое давление со стороны учителей и родителей, порой также пребывающих в состоянии напряженного ожидания.

В каждой учебной организации имеются разработанные программы по снижению уровня тревожности, которые не всегда могут быть полезны для старшеклассников во время подготовки к ЕГЭ, поскольку необходимо понимание того, как старшеклассник с тем или иным уровнем тревожности воспринимает ЕГЭ.

Существуют исследования, показывающие взаимосвязь наличия тревожности с высоким уровнем интеллекта учащихся. Однако крайне высокий уровень тревожности может приводить к дезорганизации и способствовать снижению продуктивности деятельности. Отношение к ЕГЭ формируется у учащихся, как результат взаимодействия в процессе обучения. Понимая детерминанты, которые обеспечивают оптимальный уровень тревожности, по отношению к ЕГЭ, позволит разрабатывать программы коррекции и обеспечивать такую деятельность школьников при подготовке к экзамену, при которой у них будет достаточный уровень тревожности для получения достойных результатов экзамена и профессионального самоопределения.

Основным источником тревожности в возрасте старших школьников может выступать внутренний конфликт, зависящий

от внешних и внутренних факторов. В данном случае к внешним факторам относят стремление и необходимость соответствовать ожиданиям и требованиям людей, которые являются значимыми для подростка. А внутренним фактором являются личностные особенности индивида [1, с. 25].

Отдельным понятием стоит психологическая готовность старшеклассника к ЕГЭ. В настоящее время у данного понятия нет общепринятой интерпретации и какой-либо однозначной трактовки. По мнению исследователей М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, психологическая готовность – это «целенаправленное выражение личности, включающее её убеждения, взгляды, отношения, мотивы, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, настроенность на определенное поведение». Иную трактовку к понятию «психологическая готовность» дает М.С. Дементьева, по её мнению, это – «концентрация сил личности, направленных на осуществление определенных действий» [6, с. 20].

В своей работе, А.Ю. Лихачева под психологической готовностью к итоговой аттестации подразумевает «определенный эмоциональный «настрой», внутреннюю психологическую настроенность на определенное поведение, ориентированность на целесообразные действия, актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в ситуации сдачи экзамена». Так же автор, рассматривая составляющие психологической готовности, особое внимание обращает на личностный компонент, называя его ключевым. А.Ю. Лихачева аргументирует это тем, что старшеклассников можно считать категорией лиц, наиболее подверженных стрессогенному воздействию. По её мнению, если школьник испытывает определенные трудности в обучении, то чрезмерно серьезное отношение к своим временным трудностям часто может привести к острому личностному кризису, возникновению эмоционального стресса, в результате чего возможно ухудшение здоровья [9].

По мнению М.Ю. Чибисовой, психологическая готовность это – сформированность психических процессов и функций, личностных характеристик и поведенческих навыков, обеспечивающих успешность выпускника при сдаче экзамена. В зависимости от причин возникновения М.Ю. Чибисова выделяет три группы компонентов подготовки к экзамену: когнитивные, личностные и процессуальные. Когнитивный (познавательный) компонент, по мнению автора, включает в себя не только знания, но

в большей степени сформированность именно учебной деятельности, навыков самоорганизации ученика, умение работать с различной информацией. Трудности в период подготовки связаны с недостаточным объемом знаний и степенью их усвоения и систематизации, недостаточным развитием учебных навыков. Второй компонент – личностный связан с наличием у старшеклассника личностно-смысловой позиции, позволяющей осознанно выстроить стратегию деятельности на экзамене, а также уровнем личностной тревожности и тревожности относительно всего обучения в школе, как неотъемлемой части подготовки к ЕГЭ. Третий компонент процессуальный – это само знакомство с процедурой проведения ЕГЭ, представление об экзамене, навык работы с тестами, владение способами снижения тревоги, управления своим эмоциональным состоянием (релаксация, саморегуляция). Этот компонент стоит выделить, так как процедура прохождения ЕГЭ очень специфична, в сравнении с обычными экзаменами [14].

Есть и другие мнения о наиболее важных компонентах психологической подготовки к ЕГЭ. И.В. Долгополова в своей работе так же отмечает такие компоненты как:

- процессуальная готовность, или поведенческий компонент: включает, формирование знаний об особенностях проведения экзамена;
- предметная готовность, или когнитивный компонент: предполагает сформированность и упорядоченность знаний по учебной дисциплине;
- психологическая готовность, или эмоциональный компонент: включает именно профилактику неблагоприятного эмоционального состояния на самом экзамене.

Состояние тревожности в процессе обучения может быть вызвано предчувствием надвигающегося неблагоприятия. Оно характеризуется эмоциональным дискомфортом, тревогой и озабоченностью [10, 13].

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) – является главным объективным способом оценки знаний выпускников школы; он дает доступ к поступлению в учреждения высшего и среднего профессионального образования. Нет единого мнения о том, что ЕГЭ является удовлетворительным методом проверки знаний, так как в настоящее время всё чаще возникают сомнения в его объективности. Не только школьники, но и учителя, а также родители подростков спорят о необходимости проведения этого экзамена, так как он может оказывать серьезное

негативное влияние на старших школьников [7].

ЕГЭ становится одним из главных факторов, формирующих тревожность. Увеличивается количество учебного материала, формируются временные рамки, повышается нагрузка на психоэмоциональную сферу подростков – всё это является спецификой подготовки к экзаменам.

Дополнительной проблемой становятся мысли о будущем. Перед старшими школьниками появляется ряд новых задач: сдать экзамены, чтобы поступить в учебное заведение; выбрать специальность, которая станет основой твоей профессиональной жизни. Эти факторы оказывают дополнительную нагрузку на психику подростков [8, с. 52].

Также на уровень тревожности школьников влияют преподаватели и родители, которые не всегда могут оказать поддержку, а чаще всего, наоборот, оказывают негативное давление. Представление о результате выполнения экзаменационных заданий, выраженное в балльной системе, может травмировать старшеклассников, отношение которых к ЕГЭ сформировано под влиянием внутренних факторов – их личностной тревожности, и внешних – психологического давления со стороны значимых близких, усугубляющих негативный образ предстоящего испытания.

Затрагивая тему отношения школьников к ЕГЭ, необходимо определить понятие «отношение». В.Н. Мясищев дает следующее определение: «отношение есть избирательная осознанная связь человека со значимым для него объектом, основанная на индивидуальном опыте». Основными характеристиками отношений являются конкретная предметная направленность, потенциальность, избирательность, целостность и осознанность [11].

Отношение школьников к выпускному экзамену обусловлено рядом установок, в том числе и правилами проведения ЕГЭ. Они носят стрессогенный характер, так как подросток попадает в незнакомую для него обстановку, где он находится под наблюдением видеокамер и надзором учителей, что сковывает его движения и выводит из зоны комфорта [15].

В целом подготовка к ЕГЭ носит длительный характер, что усиливает нагрузку на нервную систему подростка, дезорганизует продуктивную деятельность, не дает в полной мере удовлетворить их ведущие потребности. Помимо психического здоровья, страдает ещё и физическое: повышенное возбуждение в этот

период может оказывать влияние на сердечно-сосудистую систему [9].

Получается, что у подростков формируется страх перед любыми проверками знаний: самостоятельные и контрольные работы; пробные экзамены и ЕГЭ. Они боятся получить плохие оценки, не оправдать ожидания родителей и учителей, из-за чего, ко всему перечисленному, ещё добавляются конфликты и проблемы в отношениях между школьниками и значимыми для них людьми [4].

Поведение старших школьников, имеющих высокий уровень тревожности, может отличаться от других. Так как они практически живут в постоянном страхе, то все время чувствуют тревогу, беспокойство и предчувствуют неудачи. Пытаясь снизить уровень тревожности, подростки могут пытаться минимизировать стрессовые ситуации. Они отказываются выходить к доске, отвечать на уроках, контактировать с учителями, могут легко испытать неконтролируемую эмоциональную реакцию. Из-за этого страдает учебная деятельность и психическое состояние старшего школьника [5].

Тревожность влияет на успешность сдачи ЕГЭ. Подросток, чувствующий тревогу на протяжении всего экзамена, не может сконцентрироваться на решении поставленных вопросов, из-за чего впоследствии результат экзамена будет отличаться от реальных знаний ученика.

Некоторые исследования показывают, что старшие школьники, имеющие высокий уровень тревожности, получают более низкие оценки по результатам ЕГЭ, относительно оценок, которые они получали в течение года. То есть, высокий уровень тревожности является фактором, негативно влияющим на результаты ЕГЭ [12].

Исходя из мнения психологов, можно сделать вывод, что успешность результатов ЕГЭ зависит от комплекса психологических качеств, в которых тревожность занимает одно из первых мест.

Несмотря на то, что Единый Государственный экзамен является относительно новым явлением современного образования, изучением данной проблемы занимались такие исследователи как М.Ю. Чибисова, О. Чуча, Е.М. Филакова, Ю.А. Шабатина, Н.А. Бочева, Е.В. Хотеева, С.И. Волкова, Э.Ю. Сиротина, И.В. Долгополова.

Единый государственный экзамен имеет ряд черт, отличающих его от экзамена в традиционной форме. Эти особенности могут вызвать у обучающихся различные трудности когнитивного и личностного плана. Первые трудно-

сти, когнитивные – связаны с особенностями переработки школьниками информации при работе с тестовыми заданиями, вторые – личностные, определены особенностями восприятия учеником ситуации экзамена, его субъективными реакциями и состояниями. В целом ситуация проведения экзамена является стрессовой.

Стресс на экзамене связан с тем, что эта процедура напрямую зависит от самооценки школьника: насколько он в действительности хорошо знает предмет, уверен в своих силах, насколько правильно может справиться с предоставленными ему заданиями. Важно отметить, что традиционная форма экзамена, во многом смягчалась тем, что учеников окружали знакомые люди [10].

В своём исследовании Е.В. Сарчук и А.С. Шостаковская говорят о том, что экзаменационный стресс занимает ведущее место среди причин, которые вызывают психическое напряжение у школьников. И после сдачи экзаменов физиологические показатели не сразу возвращаются к норме, для этого необходимо несколько дней. В условиях жесткого ограничения времени, что и предусматривает процедура Единого Государственного экзамена, у школьника намного сильнее проявляется страх «не успеть всё». На физиологическом уровне повышение тревожности проявляется в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объёма циркуляции крови, возрастании общей возбудимости, снижении порога чувствительности. На психологическом уровне тревога ощущается как напряжение, озабоченность, нервозность, чувство неопределенности, чувство грозящей опасности, неудачи, невозможность принять решения и др. Так или иначе, Единый Государственный экзамен – это реальность в существующем образовательном пространстве и проблема подготовки к нему старшеклассников касается не только родителей, но и педагогов, и школьных психологов [12].

В результате осмысления проблемной области изучаемого вопроса, нами была сформулирована *цель* исследования – выявить специфику отношения к ЕГЭ учащихся старших классов в период подготовки к ЕГЭ. *Объектом* исследования определили тревожность учащихся старших классов, *предметом* – взаимосвязь отношения к ЕГЭ и уровня тревожности учащихся старших классов. Гипотеза состояла из предположений о том, что:

– негативное отношение к ЕГЭ связано с высоким уровнем тревожности учащихся старших классов;

– в представлении учащихся старших классов о ЕГЭ преобладают негативно окрашенные переживания.

Исследование проводилось в средних общеобразовательных школах города Калуги, в нем приняли участие учащиеся 11 классов. Для проверки гипотезы использованы результаты опроса 50 человек.

На первом этапе исследования были отобраны методики в соответствии с задачами работы: изучить уровень тревожности старшеклассников, изучить их отношение к ЕГЭ.

В нашем исследовании под личностной тревожностью понимается установка человека к переживанию чувства страха или волнения по большому количеству поводов, являющихся субъективно значимыми для индивида. Данный вид тревожности является базовой чертой личности, которая формируется ещё в раннем детстве, а далее закрепляется по жизни.

Для изучения уровня личностной тревожности была выбрана методика Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина «Шкала тревоги». Данная методика направлена на исследование психологического феномена тревожности и состоит из 40 высказываний. 20 высказываний относятся к тревожности как состоянию (ситуативная тревожность) и направлены на выявление состояния субъекта в данный момент времени, в конкретной ситуации, которая сопровождается субъективно переживаемыми эмоциями. Другие 20 высказываний относятся к тревожности как личностному свойству (личностная тревожность), то есть, направлены на выявление объективно безопасных обстоятельств, которые индивид оценивает как содержащие угрозу. Преимущество методики для нашего исследования заключается как в ее валидности, так и в простоте использования для получения ответов старшеклассников.

Для изучения отношения старшеклассников к Единому Государственному Экзамену нами была разработана анкета и модифицирован опросник «Личностный дифференциал» Ч. Осгуда.

Анкета состоит из 11 вопросов. Первые два вопроса носят демографический характер (пол и возраст испытуемых). Последующие несколько вопросов направлены на выявление показателей успеваемости респондентов, их предварительных оценок пробного ЕГЭ, определение выбранного направления обучения в высшем учебном заведении, опыт помощи

репетитора. Цель данного блока вопросов – определение не только оценочного показателя успеваемости, но и серьезности подготовки к ЕГЭ. Ряд следующих вопросов позволяет исследовать отношение старшеклассника к ЕГЭ, чувства по отношению к предстоящему испытанию и возможным результатам, эмоциональную оценку предстоящего события. В завершении анкеты предлагается открытый вопрос с просьбой дать совет десятиклассникам, являющийся проективным, направленным на анализ представлений самих респондентов о каких-то возможных упущениях при подготовке к выпускному экзамену.

Методика «Личностный дифференциал» в модификации Е.М. Бажина, А.М. Эткинда была разработана в НИПНИ им. В.М. Бехтерева в 1983 г. для применения в психодиагностической, клинико-психологической работе, а также групповой и семейной терапии. Данная методика направлена на изучение субъективного отношения человека к себе или к другим людям. В модификации в данном исследовании было исследовано отношение испытуемых к образу ЕГЭ посредством анализа его оценки, силы и активности воздействия на испытуемых.

После разработки анкеты и модификации методики «Личностный дифференциал» было проведено пилотное исследование, в котором приняли участие 10 человек, что явилось вторым этапом нашего исследования. По результатам, полученным на этом исследовательском этапе, были скорректированы вопросы анкеты и несколько дихотомических пар – определений методики «личностный дифференциал».

На третьем этапе было проведено эмпирическое исследование тревожности старшеклассников и их отношения к ЕГЭ, в котором приняли участие учащиеся 11-х классов.

На заключительном этапе были обработаны результаты исследования с использованием методов математической статистики (использованы коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена, непараметрический критерий U-Манна-Уитни), что позволило проинтерпретировать полученные результаты и сделать выводы.

Исследование тревожности старшеклассников по шкале Спилберга-Ханина показало, что не выявлено ни одного показателя низкой степени тревожности. Умеренная тревожность наблюдается у 36% респондентов, у остальных 64% – высокая тревожность. Распределение частоты встречаемости высоких показателей тревожности в группах респондентов сообразно показателям успеваемости различно:

– в группе «отличников» высоко тревожных 60%;

– в группе имеющих средний балл 4,5 все учащиеся характеризуются высокой тревожностью;

– в группе «хорошистов» высоко тревожных 70,3%;

– в группе «троечников» всего 20% высоко тревожных учащихся.

Сравнение полученных результатов по методикам «Личностный дифференциал», «Шкала тревожности Спилберга-Ханина», а также результатов анкетирования, средних показателей успеваемости школьников по предметам проводилось с помощью t-критерия Стьюдента.

Были выявлены значимые корреляционные связи между показателями личностной тревожности и средних показателей успеваемости респондентов: $t=35,2$ при $p<0,01$.

Для изучения различий показателей тревожности у девушек и юношей был использован U-критерий Манна-Уитни: $U=82$ при $p<0,01$ свидетельствует о том, что уровень тревожности девушек выше, чем у юношей.

Интерпретируя полученные данные, можно отметить, что эмоциональное состояние старшеклассников, принявших участие в исследовании, не благополучно. Большинство учащихся могут испытывать затруднения при выполнении ЕГЭ, не в силу недостаточной интеллектуальной подготовки, а вследствие дезорганизирующей функции тревоги, которой в большей степени подвержены принявшие участие в исследовании девушки.

Исследование отношения к Единому Государственному Экзамену с использованием анкетного опроса и метода семантического дифференциала Ч. Осгуда позволило сделать ряд следующих выводов.

Числовые показатели трёх шкал семантического дифференциала позволяют говорить преимущественно негативной оценке респондентами ЕГЭ. Положительные показатели отношения к ЕГЭ встречаются чаще по шкале «оценка»: 30% положительных оценок в целом, причем различия по группам респондентов распределились следующим образом:

– в группе «отличников» 46,6% положительных оценок по шкале «оценка»;

– в группе имеющих средний балл 4,5 положительных оценок нет;

– в группе «хорошистов» 25,9%; положительных оценок по шкале «оценка»;

– в группе «троечников» 20%; положительных оценок по шкале «оценка».

По шкале «сила» положительные показатели встречаются в 20% случаев в выборке в целом, только в группе «отличников» (для группы «отличников» этот показатель 66,6%).

По шкале «активность» положительные показатели встречаются в 12% случаев в выборке в целом, и опять же только в группе «отличников» (для группы «отличников» – 40%).

Были выявлены значимые корреляционные связи между показателями отношения к ЕГЭ по методу личностного дифференциала и средних показателей успеваемости респондентов: по шкале «оценка» $t=7,3$ при $p<0,01$; по шкале «активность» $t=10,7$ при $p<0,01$; по шкале «сила» $t=6,1$ при $p<0,01$. Использование U-критерия Манна-Уитни для определения значимости различий между показателями респондентов по параметру «сила» ЛД ($U=155$ при $p<0,05$) и по параметру «активность» ЛД ($U=170$ при $p<0,05$) позволило сделать следующий вывод. Старшеклассники, успеваемость которых оценивается как отличная, склонны представлять образ ЕГЭ в более позитивном свете, чем старшеклассники, имеющие более низкие показатели успеваемости.

Поскольку старшеклассникам предлагалось оценить выраженность того или иного качества в представляемом ими образе ЕГЭ, то мы можем в целом определить отношение респондентов как негативное. Детализируя его согласно интерпретациям шкал, получаем образ ЕГЭ в представлении старшеклассников как обладающий негативным воздействием на эмоциональное состояние, не способствующий, а скорее препятствующий организации деятельности, оказывающий «тормозящее» действие на активизацию личностных ресурсов старшеклассников.

Для обработки данных анкетного опроса, направленного на изучение отношения старшеклассников к ЕГЭ был использован метод контент-анализа. По каждому вопросу ответы были распределены на категории, в соответствии с которыми рассчитывался процент выбора категории респондентами.

При анализе ответов на вопрос анкеты «Что для Вас означает ЕГЭ?» были выделены следующие категории и подсчитан процент соответствующих выборов респондентов:

– эмоционально окрашенные негативные высказывания («какое-то испытание», «мучение», «боль») – 28%;

– демонстрируемая безразличная позиция («просто экзамен», «ничего») – 10%;

– перспектива («билет в будущее», «начало чего-то нового», «возможность») – 40%;

– итог обучения («демонстрация знаний, полученных за всё время учебы», «итоговый экзамен») – 10%;

– амбивалентные высказывания (содержащие две и более категории в одном ответе: «итог всех стараний и 11 лет учебы, возможность изменить свою жизнь (в худшую или лучшую сторону), проверить себя и получить объективную оценку своих знаний») – 12%.

Представление о ЕГЭ у старшеклассников, как мы видим из анализа ответов, неоднозначное. Достаточно большой процент респондентов воспринимают ЕГЭ как ступеньку к дальнейшей жизни, событие, открывающее перспективу. Однако треть респондентов в первую очередь соотносят это событие с эмоциональной позицией, ориентируясь на негативные переживания.

При анализе ответов на вопрос «Какие у Вас будут чувства, если не сдадите ЕГЭ?» были выделены следующие категории и подсчитан процент соответствующих выборов респондентов:

– сильные негативные эмоции («будет истерика», «уныние», «расстроюсь») – 42%;

– чувство вины и разочарование в себе («разочарование», «буду корить себя») – 18%;

– расстроюсь (как отдельная часто встречающаяся категория ответа) – 20%;

– принятие, смирение («нет повода для расстройств, всё решаемо и исправимо!», «отнесусь к этому, как к ценному жизненному опыту») – 12%;

– безразличие (как отдельно встречающаяся категория ответа) – 4%;

– амбивалентные высказывания (содержащие две и более категории в одном ответе: «сначала слезы, апатия, а потом буду решать, что можно сделать») – 4%.

Оценка своих переживаний перспективы сдать ЕГЭ не так, как бы хотелось, только у 12% респондентов может не вызывать опасений за их психоэмоциональный статус в результате возможного стресса. Остальные старшеклассники заранее готовы к истерическим реакциям, переживаниям чувства вины, ощущения себя неудачниками, несостоявшимися и т.д.

При анализе ответов на вопрос «Оцените свои эмоции по отношению к ЕГЭ по 10-балльной шкале» все оценки интенсивности эмоций были распределены по трем уровням: низкий (1-3 балла), средний (4-7 баллов), высокий (8-10 баллов). Ответы респондентов в соответствии с их оценками в процентных показателях распределились следующим образом:

- низкий уровень – 4% выборов;
- средний уровень – 52% выборов;
- высокий уровень – 44% выборов (в том числе, наивысшая оценка 10 баллов выбрана 14% респондентов).

Сравнение оценки интенсивности эмоций по отношению к ЕГЭ и показателями отношения к ЕГЭ по методу личностного дифференциала позволило выявить значимые корреляционные связи: между шкалой интенсивности эмоций и шкалой «оценка» ЛД $t=9,3$ при $p<0,01$; между шкалой интенсивности эмоций и шкалой «активность» $t=12,6$ при $p<0,01$; между шкалой интенсивности эмоций и шкалой «сила» $t=8,2$ при $p<0,01$.

При анализе ответов на вопрос «*Как будете действовать, если получите не те результаты, которые хотелось бы?*» были выделены следующие категории:

- готовые адекватные решения («пойду в колледж», «буду искать другое учебное заведение», «пойду в армию») – 42%;
- эмоциональные поступки/реакции, которые не приведут к результату («молиться, чтобы прошла», «буду злиться») – 12%;
- отсутствие представлений, принятие, отсутствие реакции («пока стараюсь об этом не думать», «смирюсь») – 10%;
- пересдам (как отдельная часто встречающаяся категория ответа) – или 10%;
- буду думать, что делать дальше, искать другие пути решения – 10%;
- амбивалентные высказывания (содержащие две и более категории в одном ответе: «пересдам или пойду в колледж на заочное обучение») – 16%.

Анализ ответов на этот вопрос представляется наиболее оптимистичным прогнозом: всё-таки, большинство старшеклассников, прогнозируя возможность получения более низких баллов по ЕГЭ, чем это необходимо для дальнейшей самореализации в обучении, формируют относительно адекватный образ дальнейшего поведения.

При анализе ответов на вопрос «*Ваш совет 10-классникам*» были выделены следующие категории:

- готовиться заранее и более усердно («начинайте готовиться уже сейчас», «решайте как можно больше тестов») – 42%;
- отдыхать, беречь силы и меньше переживать («необходимо распределять силы», «отдыхайте») – 20%;
- заранее думать о будущем («определитесь с тем, кем хотите быть») – 4% испытуемых;

- не слушать других и ориентироваться только на своё мнение («наслаждайтесь этим временем», «делайте, что хотите») – 10%;

- амбивалентные высказывания (содержащие две и более категории в одном ответе: «уже сейчас ищите вузы и не слушайте никого и топите за свою мечту, и тратьте больше времени на подготовку к ЕГЭ») – 24%.

Этот вопрос носит проективный характер. Давая советы учащимся десятого класса, в преддверии ЕГЭ, респонденты опираются на свой опыт. Следовательно, большинство отмечают то, что возможно было упущено – начало более ранней подготовки к ЕГЭ, выстраивание перспективы будущего, обдумывание вариантов выбора направления обучения, выбора высшего учебного заведения, ориентируясь на которые можно более эффективно готовиться к предстоящему испытанию.

Подводя итог проведенному исследованию, можно сделать несколько основных выводов.

Ситуация, в которой оказываются учащиеся старших классов школы в преддверии Единого Государственного Экзамена, осложняется эмоциональными переживаниями: высоким уровнем личностной тревожности; страхом перед ЕГЭ, который в их сознании предстает как нечто, несущее «боль, мучение», грозящее усилением переживаний в случае неуспеха. В меньшей степени страху перед ЕГЭ подвержены учащиеся на «отлично», хотя и среди них далеко не все представляют ЕГЭ как ступень к дальнейшему развитию и самореализации.

Наиболее тревожными и переживающими негативное отношение к ЕГЭ оказались учащиеся, имеющие в основном оценки «хорошо» и средние между «хорошо» и «Отлично». Личностная тревожность в наибольшей степени выражена у девушек-старшеклассниц.

Анализ свободных ответов на вопрос о перспективах действий в ситуации неуспеха показал, что менее половины респондентов имеют представления о возможной самореализации, если не получат желаемые баллы по ЕГЭ.

Соответственно, психологическая составляющая работы со старшеклассниками и их наставниками, педагогами и родителями, должна вестись в нескольких направлениях.

1. Формирование представлений старшеклассников о будущем с учетом альтернативных вариантов самореализации вследствие результатов ЕГЭ.

2. Проведение психодиагностики эмоциональной сферы старшеклассников для понима-

ния причин их тревожных состояний. Затем проведение психологической коррекция личностной тревожности либо рекомендации родителям по вопросам обращения к специалистам для более углубленного понимания причин тревожных состояний учащихся.

3. Проведение просветительской и консультативной работы с родителями. Цель такой работы – формирование у родителей представлений об эмоциональной насыщенности жизни старшеклассников с учетом их возрастно-психологических особенностей. Возможно проведение консультаций с родителями, цель которых - формирование представлений об альтернативных возможностях самореализации их детей в ситуации неуспешной сдачи ЕГЭ.

4. Проведение просветительской работы с педагогами, работающими со старшеклассни-

ками: формирование представлений у педагогов о воздействии «стимулирующих» бесед с учащимися об их перспективах «не сдать» ЕГЭ на эмоциональное состояние старшеклассников.

Данное исследование, конечно, не позволяет сделать однозначных выводов о негативном воздействии ситуации подготовки к ЕГЭ на эмоциональное состояние старшеклассников. Можно проводить исследования в направлении изучения образа ЕГЭ в представлении девушек и юношей, учащихся 10 и 11 классов, имеющих «мечту» обрести профессию и не имеющих таковой и т.п. Интересным было бы проведение исследования, в котором помимо старшеклассников в качестве респондентов приняли бы участие педагоги школ, а также родители учащихся, у которых тоже имеется своё представление о ЕГЭ.

Список литературы:

1. Абрамян, Т.В. Психологические особенности переживания школьниками опасности в период сдачи ЕГЭ / Т.В. Абрамян // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – № 43. – С. 175-180.
2. Бережная, Г.С. Формирование психологической готовности школьников к ЕГЭ и ОГЭ / Г.С. Бережная // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2018: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 20-23 августа 2018 года / под ред. Ж.В. Мурзиной. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2018. – С. 139-141.
3. Габдрева, Г.Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии / Г.Ш. Габдрева // Тонус. – 2000. – № 5. – С. 12-45.
4. Гапонова, С.А. Психологические факторы, влияющие на успешность сдачи выпускниками школ итоговых экзаменов в формате ЕГЭ / С.А. Гапонова, А.Н. Романова // Вестник ГУУ. – 2012. – №1. – С. 23-35.
5. Гутман, Ю.Э. Социально-психологические и возрастные особенности юношеского возраста / Ю.Э. Гутман // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2017. – № 1. – С. 102-106.
6. Дементьева, М.С. Исследование профессиональной направленности личности современных подростков и старшеклассников / М.С. Дементьева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2017. – № 1. – С. 106-111.
7. Колядко, С.В. Сущностные особенности понятия «готовность» старшеклассников к сдаче ЕГЭ / С.В. Колядко, Е.А. Благушина // Современная научная мысль: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 28 января 2018 года / гл. ред. М.П. Нечаев. – Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2018. – С. 150-160.
8. Кон, И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 2002. – 45 с.
9. Лихачева, А.Ю. Психологическая готовность старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена / А.Ю. Лихачева // Психологический журнал. – 2016 – № 42. – С. 121-126.
10. Малютина, Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском возрасте / Т.В. Малютина // Омский научный вестник. – 2014. – №. 2 (126). – С 129-132.
11. Мясищев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. – Т. 2. – Москва, 1960. – С. 110-125.
12. Сарчук, Е.В. Оценка психоэмоционального состояния и тревожности учеников 9-11 классов / Е.В. Сарчук, М.О. Жабура, А.С. Шостаковская // StudNet. – 2020. – №4.
13. Тажгулова, Э.Б. Развитие психологической готовности выпускников к сдаче ЕГЭ средствами тренинга / Э.Б. Тажгулова, Т.А. Липская // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № 50. – С. 147-152.

14. Чибисова, М.Ю. Единый государственный экзамен: психологическая подготовка (Психолог в школе) / М.Ю. Чибисова. – Москва: Генезис, 2004. – 201 с.
15. Шафранов-Куцев, Г.Ф. Единый Государственный экзамен и другие инструменты оценки качества приема в вузы / Г.Ф. Шафранов-Куцев, С.Н. Толстогузов. – Москва: Российский новый университет, 2015. – С. 42-45.

A.D. Nesterova, M.A. Spizhenkova
**ATTITUDE TO UNIFIED STATE EXAM
OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF ANXIETY**

Abstract: The article analyzes the results of the study of the attitude towards the Unified State Exam of pupils in the eleventh grade of general education schools. The concept of psychological readiness of senior pupils to pass the Unified State Exam is substantiated, emphasis is placed on the importance of the emotional component of pupils' readiness. Based on the analysis of theoretical and applied studies of various authors, personal anxiety of senior pupils is considered as a factor of possible failure in passing the exam due to its disorganizing effect. The concept of relationship is analyzed on the basis of the conceptual approach of V.N. Myasishchev, which served as the basis for the development of a questionnaire aimed at studying attitudes towards the Unified State Exam and modifying the «Personal Differential» methodology by C. Osgood. The relationship between the level of anxiety and the success of senior pupils, their attitude to the Unified State Exam and the level of anxiety of pupils with different performance indicators are analyzed. Differences in the level of anxiety between female and male respondents are highlighted. The results of the empirical study suggest the need of organizing psychological support for senior pupils in the period of preparation for the Unified State Exam.

Key words: personal anxiety; senior pupils' attitude to Unified State Exam.

References:

1. Abramyan T.V. Psikhologicheskiye osobennosti perezhivaniya shkolnikami opasnosti v period sdachi EGE – Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii, 2016. № 43. P. 175-180.
2. Berezhnaya G.S. Formirovaniye psikhologicheskoi gotovnosti shkolnikov k EGE i OGE – Col.: Tendentsii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizatsiya, obshchestvo, 2018. Ed. by Zh.V. Murzina. 2018. P. 139-141.
3. Gabdreva G.Sh. Osnovnye aspekty problemy trevozhnosti v psikhologii // Tonus - 2000. - № 5 - P. 12-45.
4. Gaponova S.A., Romanova A.N. Psikhologicheskiye factory, vliyayushchiye na uspeshnost sdachi vypusknikami shkol itogovykh ekzamenov v formate EGE // Vestnik GUU - 2012 - №1 - P. 23-35.
5. Gutman Yu.E. Sotsialno-psikhologicheskiye i vozrastnye osobennosti yunosheskogo vozrasta // Aktualnye problemy i perspektivy razvitiya sovremennoi psikhologii. 2017. № 1. P. 102-106.
6. Demytyeva M.S. Issledovaniye professionalnoi napravlenosti lichnosti sovremennykh podrostkov i starsheklassnikov // Aktualnye problemy i perspektivy razvitiya sovremennoi psikhologii. 2017. № 1. P. 106-111.
7. Kolyadko S.V., Blagushina E.A. Sushchnostnye osobennosti ponyatiya «gotovnost» starsheklassnikov k sdache EGE // Sovremennaya nauchnaya mysl Materialy IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Editor M.P. Nechaev. 2018. P. 150-160.
8. Kon I.S. Psikhologiya starsheklassnika – M.: Prosveshcheniye, 2002. - P. 45.
9. Likhacheva A.Yu. Psikhologicheskaya gotovnost starsheklassnikov k sdache edinogo gosudarstvennogo ekzamena // Psikhologicheskyy zhurnal. – 2016 – P. 121-126.
10. Malyutina T.V. Psikhologicheskiye i psikhofiziologicheskiye osobennosti razvitiya v yunosheskom vozraste // Omsky nauchny vestnik. - 2014. - №. 2 (126). – P. 129-132.
11. Myasishchev V.N. Osnovnye problemy i sovremennoye sostoyaniye psikhologii otnosheny cheloveka / In book: Psikhologicheskaya nauka v SSSR. - M., 1960. - V.2. P.110-125.
12. Sarchuk E.V., Zhabura M.O., Shostakovskaya A.S. Otsenka psikhoemotsionalnogo sostoyaniya i trevozhnosti uchenikov 9-11 klassov // StudNet. 2020. №4.
13. Tazhgulova E.B., Lipskaya T.A. Razvitiye psikhologicheskoi gotovnosti vypusknikov k sdache EGE sredstvami treninga // Nauchno-metodicheskyy elektronnyy zhurnal Kontsept. 2016. № 50. P. 147-152.

14. Chibisova M.Yu. Ediny gosudarstvennyy ekzamen: psikhologicheskaya podgotovka (Psikholog v shkole). – М.: Genezis, 2004. - 201 p.
15. Shafranov-Kutsev G.F., Tolstoguzov S.N. Ediny gosudarstvennyy ekzamen i drugiye instrumenty otsenki kachestva priyoma v vuzy. – Russian new university, 2015. P. 42-45.

Статья поступила в редакцию 21.02.2022

Д.Ю. Аркусов

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: Статья посвящена результатам научного исследования по актуальной проблеме психологической саморегуляции. Цель статьи изложить полученные в ходе исследования основные теоретические положения и эмпирические результаты, раскрывающие значение, функции и механизмы психологической саморегуляции современной студенческой молодежи в процессе учебной деятельности, а также этапы её социализации. На основе использования методов анализа, синтеза и обобщения сделаны выводы о сущности понятий психологической саморегуляции, студенческой молодежи, социализации. Изложены основные результаты эмпирического исследования по применению комплекса методов психологической саморегуляции (мини-аутотренинг, релаксация, визуализация).

В современных условиях глобализации и цифровизации общества возрастает актуальность проблемы психологической саморегуляции в процессе социализации студенческой молодежи. Понятие студенческой молодежи определяется совокупностью характеристик, отражающих возрастные и деятельностные особенности молодежи, напрямую связанных с содержанием учебной деятельности, в процессе которой происходит развитие успешной социализации. В ходе эмпирического исследования доказано, что процессы социализации как постоянного развития личности и успешной учебной деятельности посредством психологической саморегуляции находятся в прямой зависимости. Успешность учебной деятельности, критериями которой являются самостоятельность решения задач, ценностно-смысловая ориентация, положительная результативность выполняемых действий, зависит от уровня развития саморегуляции студенческой молодежи. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о повышении и устойчивой результативности учебной деятельности на основе систематического применения комплекса методов психологической саморегуляции.

Ключевые слова: психологическая саморегуляция; современная студенческая молодежь; социализация; учебная деятельность.

Во все времена молодежи отводилась роль авангарда в обществе. Сегодня молодежь, преимущественно студенческая, играет большую роль в социальных переменах и реализации государственно важных процессов страны, проявляя высокий уровень социально-политической и общественной активности. Яркими примерами социальной активности современной студенческой молодежи являются волонтерство, участие в форумах, акциях памяти и прочих общественно-полезных мероприятиях.

Однако наряду с позитивными примерами социальной активности современной студенческой молодежи известны случаи участия отдельных её представителей в антиобщественных митингах, демонстрациях и даже в мероприятиях экстремистского толка [5]. В некоторых официальных документах речь идет о молодежи, имеющей «склонность к агрессии, силовому методу решения проблем и споров, с неразвитыми навыками рефлексии и саморегуляции» [15]. Соответственно, деструктивные изменения среди отдельных представителей современной молодежи приводят к возникнове-

нию у неё ряда проблем, связанных с так называемыми деформациями поведения [8], препятствующими успешной социализации, причины которой следует искать прежде всего в недопонимании значения саморегуляции [2], недостаточное развитие которой приводит к сначала внутрисемейным конфликтам [4], а затем проблемам межличностного взаимодействия с студенческими группами и обществом. Именно семья [6] оказывает существенное влияние на ценности [7], убеждения молодых людей, формирует у них основы саморегуляции [10], которые в свою очередь определяют успешность социализации молодежи. Исходя из этого, особую актуальность приобретает психологическая саморегуляция современной студенческой молодежи.

Под студенческой молодежью понимаются юноши и девушки от 17 до 30 лет, которые являются студентами образовательных организаций. Их основной вид деятельности – учебная деятельность. Успешность учебной деятельности зависит от саморегуляции.

Понятие саморегуляции достаточно прочно закрепилось в различных отраслях

науки. В первых рядах среди них находятся психология и педагогика. Объясняется это возрастанием интереса к саморегуляции в целом и её видам саморегуляции в том числе.

Изучение разнообразных источников позволяет констатировать, что в большинстве случаев превалирует термин «саморегуляция», реже – «психическая саморегуляция». Однако также встречается термин «психологическая саморегуляция». Как правило, саморегуляцию и психическую саморегуляцию [13] связывают с регулированием психических функций, процессов и состояний [3], а психологическую саморегуляцию – с явлениями, отражающими содержание мотивации, деятельности, личности и т.п. Хотя в последнее время наблюдается смешение предметной области психической и психологической саморегуляции. В контексте объединения этих видов психической и психологической саморегуляции оба термина становятся синонимами.

Актуальность психологической саморегуляции [5] обосновывается сегодня не только необходимостью развития стрессоустойчивости, но и потребностью современной молодежи в успешной социализации личности – фактора субъективного развития [12].

Применительно к проблеме социализации личности современной студенческой молодежи в цифровом мире, наиболее адекватным (оптимальным) становится употребление термина «психологическая саморегуляция» (далее – ПСР) как способности индивидуума самостоятельно управлять собственными психологическими процессами, связанными с развитием не только функциональных состояний, но и психологических явлений, связанных с личностью, её самоидентификацией, самоопределением и т.д. Это – процесс регулирования субъектом собственных процессов, состояний, качеств, действий, которые относятся к единому термину «психологические явления» и характеризуют актуальное содержание личности. Основу психологической саморегуляции составляет саморегуляция.

Изучением саморегуляции занимались О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, И.В. Кондратьева, В.И. Моросанова, Ю.А. Миславский, А.К. Осницкий, В.И. Степанский и др. Принято считать, что саморегуляция представляет собой осознанный процесс (К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин, С.Л. Рубинштейн, В.И. Степанский), связанный с волевым проявлением личности (В.И. Иванников и др.), направленным на самостоятельное регулирование собственных психических состояний

(Б.Г. Ананьев, Л.П. Гримак, В.К. Калинин, А.С. Кузнецова, А.Б. Леонова, В.И. Моросанова, А.О. Прохоров), а также самоконтролем личности (Г.С. Никифоров и др.).

Саморегуляция как основа адаптивности индивидуума, многоаспектного конструкта, включающего регуляцию эмоций, совокупность когнитивных процессов, задействованных в произвольном контроле мыслей, действий и поведения человека.

Саморегуляция обучающегося «предполагает умение программировать самостоятельную деятельность, т.е. применительно к условиям соответствующей цели деятельности осуществлять выбор способа преобразования заданных условий, отбор средств для этого преобразования, определение последовательности отдельных действий» [9, с. 334].

Однако некоторые исследователи, рассматривающие отдельные аспекты саморегуляции, по-прежнему утверждают, что особенности структуры этой психологической категории остаются сегодня недостаточно изученными для повышения эффективности учебной деятельности в образовательной организации высшего образования (например, А.В. Зобков, 2014; В.Н. Неверов, 2013; Т.О. Отт, 2012; Р.Р. Гасанова, 2010 и др.). Очевидно, объяснить «разноречивость подходов к саморегуляции ... в части содержательно-смысловых аспектов» (А.О. Прохоров) [14, с. 9] возможно предметной областью рассматриваемого понятия. Так, в самой саморегуляции выделяются личностные характеристики (например, личностные качества, на формирование или развитие которых направлена саморегуляция) или целенаправленной активности (например, создание благоприятных для выполнения деятельности психических состояний), или актуализации эффективного поведения для достижения соответствующего результата деятельности (например, программирование/ моделирование успешной деятельности). Все эти направления саморегуляции актуальны для учебной деятельности, являющейся важной для социализации современной молодежи.

Понятие учебной деятельности логично трактовать как «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [9, с. 251]. В свою очередь самоконтроль и самооценка относятся к психологической саморегуляции, поскольку очень важно

научиться управлять собственными эмоциями, действиями для достижения положительного результата учебной деятельности.

В этой связи проблема социализации личности по-прежнему остается одной из главных проблем, имеющей как теоретическую значимость для многих отраслей науки, так и практическую значимость, обеспечивающую реализацию современной молодежи как социума в обществе. Как правило, социализация является предметом исследования прежде всего психологической науки. Однако несмотря на актуальность данной проблемы, единого трактования социализации до сих пор не сложилось [11, с. 133]. Тем не менее наиболее точное содержание указанной дефиниции, на наш взгляд, обозначено Бронфенбреннером (1976), выделившим в социализации процесс, представляющий «совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества» [1, с. 265].

В связи с этим трактовка понятия социализации как психологической категории в максимальной степени отражает её сущность для студенческой молодежи, одним из главных видов деятельности которой является учебная деятельность. Эта трактовка представлена ведущим специалистом социальной психологии Г.М. Андреевой: «социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1, с. 267].

Для студентов процесс социализации в учебной деятельности представлен следующими этапами:

I этап – создание и принятие социальной установки на учебную деятельность (характеризуется преобразованием семейных, собственных, общественных ценностей и установок на процесс, содержание и результат учебной деятельности, а также отношение к ней). На этом этапе формируется активность личности в процессе учебной деятельности. Осуществляется процесс самоидентификации личности.

II этап – ориентировка, самосознание личности и целеобразование социализации в учебной деятельности студенческой молодежи

(речь идет об обретении, как отмечает Г.М. Андреева, «личностных смыслов»: «выявление для каждой личности особо значимых аспектов деятельности, причем не просто уяснение их, но и их освоение» [1, с. 268]. Важно, чтобы при определении цели учебной деятельности, студент научился осознанно сопоставлять предполагаемый результат учебной деятельности и самоидентификацию себя как личности в обществе. Для этого ему потребуется познать себя – своё «Я». Основа этого познания – самосознание. Согласно Г.М. Андреевой, процесс самосознания состоит из трёх компонентов: познавательного (знание себя), эмоционального (оценка себя), поведенческого (отношение к себе) [1, с. 269]. В свою очередь самосознание включает в себя «самоопределение (поиск позиции в жизни)» (в нашем случае – поиск социальной позиции в учебной деятельности, предшествующей деятельности профессиональной); «самореализацию (активность в разных сферах)» (прежде всего в учебной деятельности и общественной деятельности образовательной организации, в которой обучается студент); «самоутверждения (достижение, удовлетворенность)» (преимущественно в активном проявлении себя на практических занятиях, семинарах, коллоквиумах и т.д.); «самооценку» [1, с. 269]. На наш взгляд, все эти понятия напрямую связаны с психологической саморегуляцией, позволяющей студентам быть активным участником социализации сначала в процессе учебной деятельности, а в будущем деятельности профессиональной и общественной.

Учитывая, что процесс социализации студенческой молодежи выпадает прежде всего на стадию юности, можно утверждать об её максимальной социальной активности. Соответственно, социализация студентов в учебной деятельности становится ключевой проблемой, с одной стороны, воздействия социальной среды вуза на личность обучающихся посредством социальных групп (больших и малых коллективов), традиций, межличностного взаимодействия т.п. С другой стороны, процесс социализации студенческой молодежи определяется ролью образовательной организации как социального института, способствующего формированию позитивного опыта развития и воспитания личности, а также способов принятия решений самим обучающимся.

Особое значение имеет ПСР, позволяющая студенческой молодежи эффективно пройти оба этапа и успешно социализироваться в осуществлении учебной деятельности в конкретной образовательной организации. В то же

время ПСР способствует развитию психологических особенностей современной молодежи, представленной поколениями миллениалов (Y) и центениалов (Z). Как правило, представители этих поколений отличаются от предыдущих поколений прежде всего своей независимостью, приверженностью к свободе выбора и самостоятельностью принятия решений. У них всегда есть своё мнение, которое они способны выражать без каких-либо ограничений. Им легко общаться на Интернет-сайтах, быстро находить необходимую информацию во Всемирной паутине электронной сети, сделать заказ через электронное бронирование Интернет-услуг и произвести быструю оплату путем использования платежных карт и электронный счет.

Иными словами, современная молодежь имеет больше достоинств, чем недостатков. К последним относятся «клиповость» мышления, неприязнь к критике, нетерпимость по отношению к иной позиции, постоянная конфронтация с отличными от их мнения убеждениями. В некоторых случаях приверженность к свободе личной ответственности может привести к отсутствию или недостаточному уровню самоконтроля. Последнее напрямую зависит от ПСР в учебной деятельности. Отсутствие длительной устойчивости внимания (у поколения Z концентрация внимания на 25% ниже, чем у их предшественников; миллениалы способны удерживать внимание 12 секунд, а центениалы – всего 8), а также потребность в быстром достижении целей, смене деятельности, обстановки, событий и т.п., поколение Z легче принимает информацию на веру, имеет хорошо развитую интуицию [16]. Именно эти недостатки чаще всего препятствуют успешной социализации в учебной деятельности, которая является пролонгированной по отношению к быстрому достижению окончательного результата, состоящему в получении диплома о высшем образовании на основе приобретенных профессиональных компетенций.

Сегодня студенческая молодежь очень мобильна, подвижна, активна. Как правило, такая молодежь не желает прилагать напрасные усилия, если не видит положительной перспективы в получении достойной её желанием и мечтаниям выгод. Иногда она бывает слишком расчётлива и даже цинична. Стремится выделиться своей индивидуальностью, с одной стороны, и предпочитает сделать выбор в пользу комфорта, люкса и даже роскоши, с другой стороны. Большую часть свободного времени проводит наедине с мобильными устройствами (например, гаджетами, смартфонами, айфона-

ми, андроидами и проч.). Её взаимодействие с окружающим миром проходит, как правило, в так называемом диджитал-формате посредством цифровых технологий. В то же время эту молодежь привлекает всё яркое, четкое, лаконичное, красивое и одновременно качественное, представленное в социальных сетях. Кроме того, такие представители студенческой молодежи всегда открыты новым впечатлениям.

Иными словами, современная студенческая молодежь, которую составляют представители поколений миллениалов и центениалов, в силу своих психологических особенностей изначально нацелена на социализацию, выражающуюся в получении определенного социального статуса, так называемого «места под солнцем» в обществе и определенной активной позиции, проявляющейся в реальной самостоятельности.

В свою очередь учебная деятельность является основой личностного и когнитивного развития, а также освоения знаний и новых видов деятельности, предшествующих профессиональной социализации (социализации в профессии).

Исходя из перечисленных особенностей современной студенческой молодежи, можно сделать вывод о практическом значении ПСР как одного из главных факторов социализации. Процесс социализации связан с активностью социума в обществе, а также его поведения или деятельности. Регулируется деятельность, как правило, ПСР. В этой связи целесообразно подчеркнуть, что ПСР имеет особое значение для каждого компонента структуры деятельности студента. В ходе учебной деятельности происходит развитие личностных характеристик молодежи. Как правило, наиболее существенными из них являются: направленности (установки, убеждения, потребности, мотивы, смыслообразующие мотивы-стимулы); психические процессы (ПСР как инструмент развития когнитивных процессов у студентов, прежде всего связанных с критическим мышлением, самоконтролем и самооценкой); психические состояния (выражающиеся в ощущении эмоциональной уравновешенности, стрессоустойчивости, внутренней гармонизации и умиротворенности), свойства личности (сила воли, наблюдательность и др.), черты характера (толерантность, целеустремленность и т.п.) и т.д.

Для социализации студенческой молодежи важно в ходе учебной деятельности сформировать позитивное отношение к своему «Я» (к себе, своим действиям, поступкам, поведению), предмету учебной деятельности, соци-

альным ролям, выполняемым в этой деятельности, социальным качествам личности (волевые процессы, ответственность, самоорганизация и т.д.).

Именно ПСР как самостоятельная регуляция студентом собственных социально-психологических явлений позволяет молодежи успешно социализироваться сначала в учебной деятельности, а затем в профессиональной и общественной деятельности. Прежде всего это касается регулирования собственных (социально значимых) установок, создания комплекса мотивов, определяющих результат учебной деятельности как одного из видов социальной деятельности (хотя по своему содержанию учебная деятельность является преимущественно индивидуальной деятельностью, поскольку направлена на овладение общественно значимым опытом, знаниями, навыками, однако социальность учебной деятельности придает общественная польза, выполняемая студентом в её процессе). В этой связи ПСР как предмет социально-психологического знания представляет собой комплекс основных действий, направленных на активизацию мотивов учебной деятельности, гибкости и самостоятельности в работе над собственными действиями, составляющими в своей совокупности учебную деятельность.

Показателями динамики структурных компонентов ПСР являются: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, общий уровень развития (Неверов В.Н., 2012). Общий уровень развития саморегуляции находится в тесной взаимосвязи с личностными свойствами. Объясняется это прежде всего тем, что в начале обучения функционируют типичные, сформированные в школе формы управления собственной деятельностью, далее – на втором курсе обучения происходит развитие ПСР. Иногда этот процесс предваряет поиск оптимальной саморегуляции с целью повышения эффективности учебной деятельностью [14]. При этом речь идет о таких качествах личности, как общительность, осознанность и самостоятельность, сочетающихся с показателями гибкости, рефлексии и самоконтроля.

Особое место в процессе развития ПСР как фактора социализации студенческой молодежи принадлежит её механизмам, в основе которых лежат доминирующие функции ПСР (регуляторная, защитная, мобилизующая). В названии данных функций отражено сущностное их содержание.

Механизмы ПСР, значимые для социализации современной студенческой молодежи, выделены автором статьи на основе теоретического анализа ряда источников и результатов собственных исследований. К этим механизмам относятся механизмы:

- социальной самоидентификации, складывающейся из системы ценностей, сформированных у молодежи в родительской семье и отражающей основные нравственные и этические нормы;

- социальной адаптации, направленной на саморегулирование эмоциональными, интеллектуальными и критическими оцениванием и реакцией на среду окружения;

- социального взаимодействия, отражающегося в межличностном взаимодействии с членами общества на основе аттракции, эмпатии и прочих подобных категорий;

- самоактивизации, выражающейся в формировании собственной общественной позиции и реализации своих социальных ролей;

- самоактуализации, направленной на выражение и мобилизацию собственных ресурсов и потенциала;

- психологической самозащиты, состоящей в нейтрализации, трансформации собственных негативных переживаний и прочих явлений, препятствующих эффективной деятельности.

Обучение студенческой молодежи данным механизмам ПСР позволяет не допустить развития возникающих у студенческой молодежи негативных эмоциональных состояний, оказывающих деструктивное воздействие, в ходе межличностного взаимодействия молодежи со всеми членами семьи, а также способствует контролю собственного поведения в критических ситуациях и, соответственно, в ситуациях учебной деятельности. Это – своего рода эмоциональная защита, обеспечивающая психологическую безопасность как от внутрисемейного, так и внешнего негативного воздействия на молодежь. ПСР позволяет создать состояние психологической защищенности, которое особенно важно для объективного оценивания ситуации и реагирования на негативное воздействие извне, начиная с семьи.

Результаты эмпирического исследования, заключающегося в применении комплекса методов психологической саморегуляции (миниаутотренинг, релаксация, визуализация), позволили констатировать прямую зависимость успешности учебной деятельности от систематического применения этого комплекса. Критериями оценивания уровня ПСР были целепола-

гание (планирование собственных действий), моделирование (создание образа действий и их реализация в решении конкретных задач), программирование (формулировка мотивирующей установки на успешную деятельность до начала выполнения действий и её повторение в процессе их выполнения), самоконтроль и самооценка результата выполнения действий (критерии успешности учебной деятельности: самостоятельность решения задач, ценностно-смысловая ориентация, положительная результативность выполняемых действий). В эксперименте приняло участие 70 человек (из них 40 – девушек и 30 юношей в возрасте от 16 до 25 лет). В частности, студенческая молодежь в возрасте от 16 до 19 лет имеет, как правило, низкий уровень ПСР – эффективность ПСР повышается после применения указанного комплекса методов ПСР при условии частого обращения к саморегуляции. Низкому уровню соответствуют такие параметры выделенных выше критериев, как неумение или нежелание планировать собственную деятельность, у большинства юношей преобладает спонтанное совершение действий (20 человек), в свою очередь 23 девушки вообще не задумываются над планированием, 8 девушек не имеют желания об этом думать. Зато 9 девушек и 10 юношей, как правило, задумываются, размышляют и из них 5 девушек и 4 юноши планируют свои действия с целью достижения наилучшего результата в учебной деятельности. Однако после применения комплекса методов ПСР эти показатели улучшаются: уровень саморегуляции по критерию целеполагания показателю планирования поднялся до среднего у 18 юношей и 20 девушек, которые изначально не планировали свои действия. У 7 девушек из 9 и 8 юношей из 10 этот показатель увеличился сразу до высокого уровня. При этом их действия отличались рациональностью, проявляемой на фоне желания эффективно распределять время на подготовку к занятиям, алгоритмиза-

ции своих действий и самостоятельности решения задач. Учебная деятельность приобрела смысл и стала одной из главных ценностей самореализации. Активность на занятиях проецировалась на общественную жизнь в вузе путем участия в мероприятиях, организуемых в вузе, в Студенческом совете и в общении с студентами иных факультетов и групп. Иными словами, изменения целеполагания повлекли за собой изменения в ценностно-смысловой сфере, выражались в социальной активности, то есть социализации студенческой молодежи. В итоге повысилась успеваемость обучающихся по критерию успешности учебной деятельности. Объясняется это повышением уровня ПСР по критериям моделирования, программирования и самоконтроля, самооценки. Так, после применения комплекса методов ПСР высокого уровня саморегуляции достигли 25 девушек и 27 юношей. При этом 13 девушек сообщили, что периодически применяют комплекс методов ПСР и поэтому имеют разные результаты. 2 девушки отказались участвовать в проверке эффективности систематического применения комплекса. В свою очередь 3 юноши признались в отсутствии желания постоянно применять данный комплекс методов. Однако в личной беседе с участниками эксперимента было отмечено, что реальные изменения в социализации студенческой молодежи происходят на основе применения комплекса методов ПСР в учебной деятельности.

В заключение важно подчеркнуть, что основная задача социализации современной молодежи сегодня – это прежде всего саморазвитие и самосовершенствование, определяющие её эффективность и успешность, одним из главных факторов которой является ПСР. Именно ПСР способствует целеполаганию, проектированию сначала учебной деятельности, а потом профессиональной и общественной деятельности.

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва: Аспект Пресс, 2010. – 363 с. – С. 265.
2. Аркусов, Д.Ю. Значение саморегуляции в обеспечении психологической безопасности студентов / Д.Ю. Аркусов // Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований. Сборник статей III Всероссийской межвузовской научно-практической конференции / сост. Т.А. Головятенко. – Киров, 2021. – С. 51-56.
3. Аркусов, Д.Ю. Психологическая саморегуляция в условиях цифровизации профессионального образования студентов (на примере дистанционного обучения) / Д.Ю. Аркусов // Образование в современном мире: практики цифровой трансформации: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Самара, 25 февраля 2021 года. – Самара: Ваш Взгляд, 2021. – С. 20-25.

4. Аркусов, Д.Ю. Ценность семьи: проблемы и решения на основе психологической саморегуляции молодежи / Д.Ю. Аркусов // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 2 (82). – С. 162-165.
5. Бондырева, С.К. Молодежный экстремизм: предупреждение и профилактика. Учебно-методическое пособие / С.К. Бондырева, Н.Н. Бушмарица, Н.И. Клименко, Г.В. Безюлёва, Н.А. Степанов. – 2-е изд., испр. – Москва: Издательство Московского психолого-социального университета, 2015. – 246 с.
6. Бондырева, С.К. Семья как действенная структура в условиях развития современного общества / С.К. Бондырева // Мир психологии. – 2018. – № 4 (96). – С. 209-214.
7. Бондырева, С.К., Семейное воспитание: традиции и ценности / С.К. Бондырева, Н.Н. Бушмарица // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 2 (82). – С. 141-146.
8. Вязовова, Н.В. Особенности влияния характера на стратегии поведения субъекта конфликта / Н.В. Вязовова, В.М. Мелехова, И.В. Смолярчук // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2019. – Т. 18. – № 2 (40). – С. 44-45.
9. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Издво «Феникс», 1997. – 480 с.
10. Кацера, А.А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии [Электронный ресурс] / А.А. Кацера // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – Москва: Буки-Веди, 2014. – С. 10-12. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/4694/> (дата обращения: 12.03.2022).
11. Кон, И.С. Ребёнок и общество / И.С. Кон. – Москва, 1988. – С. 133.
12. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 127-135.
13. Моросанова, В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 3. – С. 98-111.
14. Неверов, В.Н. Психологическая структура осознанной саморегуляции студентов разных типов специальностей [Электронный ресурс] / В.Н. Неверов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 3 (11). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-struktura-osoznannoy-samoregulyatsii-studentov-raznyh-tipov-spetsialnostey> (дата обращения: 31.03.2022).
15. Профилактика экстремизма и терроризма. Рекомендации по профилактике и противодействию экстремизму в молодёжной среде [Электронный ресурс]. – URL: http://www.mirniy.ru/info/anti_terror/6205-rekomendacii-po-profilaktike-i-protivodeystviyu-ekstremizmu-v-molodezhnoy-srede.html (дата обращения: 27.07.2020).
16. Чем отличаются поколения Y и Z — и о чем брендам с ними [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/ru-ru/consumer-insights/consumer-trends/z-y/> (дата обращения: 04.04.2022).

D.Yu. Arkusov

**PSYCHOLOGICAL SELF-REGULATION
AS FACTOR OF MODERN STUDENT-YOUTH'S SOCIALIZATION**

Abstract: The article is devoted to the results of scientific research on the actual problem of psychological self-regulation. The purpose of the article is to present the main theoretical provisions and empirical results obtained in the course of the research, revealing the meaning, functions and mechanisms of psychological self-regulation of modern student-youth in the process of educational activity, as well as the stages of their socialization. Based on analysis, synthesis and generalization methods, conclusions were made about the essence of concepts of psychological self-regulation, student youth, socialization. There are presented the main results of the empirical study on using the complex of methods of psychological self-regulation (mini-autotraining, relaxation, visualization).

In modern conditions of globalization and digitalization of the society, the urgency of the problem of psychological self-regulation in the process of socialization of student-youth is increasing. The concept of student-youth is determined by characteristics that reflect the age and activity features of young people, directly related to the content of educational activities, in the process of which successful socialization

develops. In the course of the empirical research, it has been proved that the processes of socialization as a constant development of the personality and successful educational activity through psychological self-regulation are directly dependent. The success of educational activities, the criteria of which are the independence of solving problems, value-semantic orientation, the positive effectiveness of the actions performed, depends on the level of development of student-youth self-regulation. The results of the empirical study indicate an increase and sustainable effectiveness of educational activities based on the systematic application of a set of methods of psychological self-regulation.

Key words: psychological self-regulation; modern student-youth; socialization; educational activity.

References:

1. Andreeva G.M. Sotsialnaya psikhologiya: Uchebnik dlya vysshykh uchebnykh zavedeny / G.M. Andreeva. – 5 ed., correct. and add. – M.: Aspekt Press, 2010. – 363 p. – P. 265.
2. Arkusov D.Yu. Znachenie samoregulyatsii v obespechenii psikhologicheskoi bezobasnosti studentov // *Obrazovaniye i pedagogicheskaya nauka v XXI veke: teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty issledovaniy. Sbornik statei III Vserossiiskoi mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Compiled by T.A. Golovyatenko. – Kirov, 2021. – P. 51-56.
3. Arkusov D.Yu. Psikhologicheskaya samoregulyatsiya v usloviyakh tsifrovizatsii professionalnogo obrazovaniya studentov (na primere distantsionnogo obucheniya) // *Obrazovaniye v sovremennom mire: praktiki tsifrovoy transformatsii: sbornik nauchnykh trudov 236 Verossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem, Samara, February 25, 2021.* / resp. ed. T.I. Rudneva; Samara National Research University named after S.P. Korolev [and oth]. – Samara, 2021. – P. 20-25.
4. Arkusov D.Yu. Tsennost semyi: problemy i resheniya na osnove psikhologicheskoi samoregulyatsii molodyozhi // *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire.* – M., 2021. № 2 (82) – P. 162-165.
5. Bondyreva S.K., Bushmarina N.N., Klimenko N.I., Bezyulyova G.V., Stepanov N.A. Molodyozhnyy ekstremizm: preduprezhdeniye i profilaktika. Uchebno-metodicheskoye posobiye. – 2 ed., correct. – M.: Izdatelstvo Moskovskogo psikhologiiotsionalnogo universiteta, 2015. – 246 p.
6. Bondyreva S.K. Semya kak deystvennaya struktura v usloviyakh razvitiya sovremennogo oshchestva // *Mir psikhologii.* – 2018. – № 4 (96). – P. 209-214.
7. Bondyreva S.K., Bushmarina N.N. Semeinoye vospitaniye: traditsii i tsennosti // *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire.* – M., 2021. – № 2 (82). – P. 141-146.
8. Vyazovaya N.V., Melekhova V.M., Smolyarchuk I.V. Osobennosti vliyaniya kharaktera na strategii povedeniya subyekta konflikta // *Psikhologo-pedagogichesky zhurnal Guadeamus.* – V. 18. – № 2(40). – 2019. – P. 44-45.
9. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: Ucheb. posobiye. – Rostov on/Don: Izd-vo «Feniks», 1997. – 480 p.
10. Katsero A.A. Podkhody k traktovke samoregulyatsii v psikhologii // *Psikhologicheskiye nauki: teoriya i praktika: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (Moscow, March 2014).* – M.: Buki-Vedi, 2014. – P. 10-12. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/4694/> (application date: 12.03.2022).
11. Kon I.S. Rebyonok i obshchestvo. – M., 1988. P. 133.
12. Konopkin O.A. Obshchaya sposobnost k samoregulyatsii kak faktor subyetnogo razvitiya // *Voprosy psikhologii.* – 2004. – № 2. – P.127-135.
13. Morosanova V.I. Differentsialnyy podkhod k psikhicheskoi samoregulyatsii i ego primeneniye k issledovaniyu deistviyu professionala // *Psikhologichesky zhurnal.* – 2012. – V. 33. – № 3. – P. 98-111.
14. Neverov V.N. Psikhologicheskaya struktura osoznannoi samoregulyatsii studentov raznykh tipov spetsialnostey // *Sovremennyye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)* – 2012. – № 3 (11). – Electronic resource: <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskaya-struktura-osoznannoy-samoregulyatsii-studentov-raznykh-tipov-spetsialnostey> (application date: 31.03.2022).
15. Profilaktika ekstremizma i terrorizma. Rekomendatsii po profilaktike i protivodeistviyu ekstremizmu v molodyozhnoi srede // *Electronic resource: http://www.mirniy.ru/info/anti_terror/6205-rekomendacii-po-profilaktike-i-protivodeystviyu-ekstremizmu-v-molodezhnoy-srede.html* (application date: 27.07.2020).
16. Electronic resource: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/ru-ru/consumer-insights/consumer-trends/z-y/> (application date: 04.04.2022).

Статья поступила в редакцию 04.03.2022

Т.Ю. Ивчина, О.Н. Бакурова

ОСОЗНАННОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЫ У СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСЛОВИЙ ПРОЖИВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме современного образования – изучению условий формирования субъектной позиции студентов вуза. Ориентируясь на отечественные и зарубежные психологические исследования, авторы раскрывают конструкт «субъектная позиция студента» через ряд ключевых характеристик личности: академическая мотивация, адаптированность к учебной деятельности и группе, успешность учебы. Научная новизна и значимость проведенного исследования состоит в рассмотрении условий проживания как важного условия становления субъектной позиции студента. В исследовании приняли участие студенты КГУ им. К.Э. Циолковского (N=36) и студенты Обнинского института атомной энергетики (ИАТЭ) (N=200), условно представленные тремя группами: проживающие с родителями, снимающие квартиру и живущие в общежитии вуза. Целью исследования стало выявление различий в характере проявлений у студентов академической мотивации и адаптированности к учебной деятельности и учебной группе в зависимости от условий/места их проживания. В статье подробно анализируются результаты эмпирического изучения указанных характеристик субъектной позиции студентов и устанавливается четкая взаимосвязь отдельных из них с условиями/местом проживания. Применение статистических критериев при обработке полученных данных позволило обнаружить значимые различия в выраженности двух видов академической мотивации (внутренней и внешней) – мотивации саморазвития и мотивации самоуважения – среди трёх групп студентов. Студенты-первокурсники разных вузов также продемонстрировали разную степень адаптированности к учебе в зависимости от места расположения вуза. Сформулированные в ходе исследования гипотезы о наличии различий в зрелости субъектной позиции, проявляющейся в мотивации и адаптированности студентов, проживающих в разных условиях, а также о наличии различий в зрелости субъектной позиции в связи от близости к мегаполису, подтвердились частично. Авторы статьи продолжают исследования субъектной позиции студентов вуза в зависимости от внутренних и внешних характеристик собственной личности и окружающей среды.

Ключевые слова: условия проживания; студенты; академическая среда; субъектная позиция студента; адаптированность студента; академическая мотивация; успеваемость.

Государство заинтересовано в подготовке универсальных специалистов, обладающих гибкими навыками и набором сформированных личностных характеристик, способствующих профессиональному становлению. Важная роль в становлении личности современного студента отводится формированию и осознанию своей субъектной позиции как способности к самоопределению, то есть определению направления жизненного пути, организации и регулирования своей жизни в выбранном направлении [7]. В связи с этим объектом нашего научного интереса стала субъектность студентов и её формирование на начальных этапах обучения. Мы постарались изучить характер взаимосвязи между формированием субъектной позиции и условиями жизни студентов при обучении в вузе.

Несмотря на большой интерес исследователей к вопросу субъектности молодого специалиста, способов её формирования, поиск путей, способствующих этому, вклад некоторых факторов остается мало изученным. Одним

из таких факторов можно назвать условия проживания студентов. Рассмотрение данного фактора в связи с субъектностью представляется правомерным, поскольку специфика учебного периода предполагает развитие самостоятельности в сфере жизнедеятельности.

Обзор литературы по проблеме субъектности предполагает обращение к работам исследователей, придерживающихся деятельностного подхода развития личности. Субъектность с точки зрения С.Л. Рубинштейна, проявляется в самостоятельной активности, самодвижении, осознанной саморегуляции [11]. Активность, как наиболее значительная характеристика субъектности предполагает постоянное разрешение противоречий [11, 3, 1]. По А.В. Брушлинскому обращение к категории субъектности позволяет рассматривать активность системно, во всем многообразии взаимодействия человека с миром [3]. В исследованиях В.И. Слободчикова, Б.Г. Ананьева подчеркивается, что реализация субъектности осуществ-

ляется через деятельность, которая, в свою очередь, имеет преобразующий характер [13, 2].

В зарубежных исследованиях субъектность обозначается термином «agency», который имеет этимологическую связь с термином «activity» (с англ. «активность, деятельность»). Субъектность определяется как самоопределение, саморегуляция [12, с. 50]. Зарубежные исследователи выделяют следующие составляющие субъектности: «самоэффективность, сохранение интереса и стараний, локус контроля, ориентацию на мастерство, метакогнитивную саморегуляцию, саморегулируемое обучение и ориентацию на будущее» [6, с. 88]. М.В. Селезнева выделила ряд других компонентов субъектности: «понимание обучающимся смысла учебы; осознание ответственности за учебные достижения; самостоятельность при усвоении и применении знаний, овладение приемами умственной деятельности; способность к адекватной самооценке, соотнесению и рефлексии; самоопределение; автономия» [12, там же].

Особенность субъектности студента проявляется в том, что он одновременно является субъектом учебной деятельности и субъектом своего личностного развития. Именно студенчество становится периодом яркого проявления личностной субъектности [10, с. 3]. Она проявляется в так называемой субъектной позиции студента, которая состоит из следующих компонентов: целенаправленной сознательности, результативного целеполагания, осознания себя как распорядителя всех своих формирующих сил личности, свободы, как осознанной необходимости; возможности выбора, уникальности и неповторимости [Там же, с. 5]. Студент с развитой субъектной позицией владеет навыками аргументации, умеет отстаивать свою точку зрения [4, с. 108].

В нашем исследовании понятие «субъектная позиция студента» мы ограничили сочетанием следующих характеристик: а) выраженностью внутренней (или внешней) академической мотивации, б) адаптированностью студентов к учебной деятельности и учебной группе, в) текущей успеваемостью (успешностью учебы). Выбор данных характеристик был продиктован следующими соображениями. Согласно теории самодетерминации, выделяются два типа мотивации: внутренняя и внешняя. Последняя отличается фрустрацией потребности в автономии, то есть невозможностью проявить субъектность, быть инициатором деятельности [15, с. 118]. Кроме того, как выявлено в исследованиях Т.О. Гордеевой, указанные ти-

пы мотивации отличаются мотивами, которые задают потребности. Если в случае внутренней мотивации в основу будут положены потребности в познании, достижении, саморазвитии, то в случае внешней мотивации мотивы заданы внешними по отношению к учебе потребностями (в уважении, принятии, автономии) [5, с. 99]. Выделение типов учебной мотивации по критерию автономии, как справедливо отмечают авторы, не объясняет выраженность других учебных мотивов, например, мотива уважения значимыми другими и самоуважения от выполнения деятельности [Там же]. Однако, в рамках исследования субъектной позиции студента, оно дает возможность рассматривать наличие внутренней мотивации как проявление субъектности. Вторая характеристика субъектной позиции отражает результативную сторону процесса адаптации: адаптированность предполагает наличие у студента способности реализовать свои стремления в заданных учебных условиях, «придавать происходящему в вузе желательное для себя направление» [6, с. 2]. То есть адаптированность так же, как и выраженность внутренней мотивации, свидетельствует о студенте как акторе (участнике преобразований, движимом собственными мотивами и обладающим для этого соответствующим опытом). Наконец, представляет интерес рассмотрение успеваемости как одного из проявлений субъектной позиции студента, поскольку понимая, что выполнение тех или иных заданий имеет смысл, студент активнее проявляет себя в академической среде. В одном из исследований зафиксирована прямая связь в уровне развитости стадий становления субъектности и показателе академической успеваемости на примере студентов медицинского университета [9, с. 245].

Помимо указанных компонентов на субъектность студента могут оказывать влияние внешние факторы. С нашей точки зрения, особую роль в развитии субъектной позиции могут играть условия проживания студента. Это связано с тем, что постоянное место проживания принимает на себя не только рекреационную функцию – в нём студент учится справляться с учебными проблемами, организует повседневную жизнь [10, с. 136]. Некоторые из условий жизни (проживание в общежитии или на съёмной квартире) предполагают проявление большей самоорганизации, а также самостоятельности и ответственности в плане ведения быта. Соответственно, в случае проживания с родителями, студент, как правило, может разделить обязанности бытового характера с кем-

то из членов семьи, что сказывается на общем уровне его навыков.

Таким образом, в рамках нашего исследования мы рассматриваем условия проживания как условие становления самостоятельности. Нами были рассмотрены три варианта проживания студента: проживание в общежитии при университете, проживание отдельно на съёмной квартире, проживание с родителями. С нашей точки зрения проживание отдельно от родителей служит основой для большей самостоятельности.

Цель исследования – выявить различия в характере проявлений у студентов вузов академической мотивации и адаптированности к учебной деятельности и учебной группе в зависимости от условий/места их проживания.

Гипотезу исследования мы сформулировали следующим образом: существует взаимосвязь между условиями проживания студентов и их адаптацией к учебной деятельности и учебной группе: студенты, проживающие отдельно от родителей (в общежитии и на съёмной квартире) в отличие от студентов, проживающих в привычных домашних условиях, обладают более зрелой субъектной позицией, выражающейся в преобладании внутренней мотивации учения и высоком уровне адаптированности к учебной среде.

Поскольку участниками нашего исследования стали студенты разных вузов, было интересно проследить, влияет ли месторасположение вуза на зрелости субъектная позиция студентов.

В связи с этим в нашем исследовании возникла **ещё одна гипотеза**: близость к мегаполису обуславливает изначально иную выраженность зрелости субъектной позиции у студентов вуза, что отражается на мотивации, успеваемости и адаптированности к учёбе. При этом данное распределение может быть не связано с условиями проживания.

Для проверки гипотезы мы особым образом сформировали **выборку исследования**.

В первом этапе исследования, проведённом в апреле-мае 2020 г. в Калужском государ-

ственном университете (КГУ им. К.Э. Циолковского), приняли участие 36 человек. В ноябре 2021 г. было проведено второй этап исследования, в котором участвовали первокурсники Института атомной энергетики – филиала Национального исследовательского ядерного университета «Московского инженерно-физического института» (ИАТЭ НИЯУ МИФИ) в количестве 69 человек. В исследовании приняли участие также другие учебные группы ИАТЭ: 2 курс – 44 человек, 3 курс – 34 человек, 4 курс – 44 человек, 5 курс – 9 человек.

Исследование проводилось возможностями апробированных **психодиагностических процедур**:

– методика «Адаптированность студентов в вузе» (Дубовицкая Т.Д.) позволила выявить степень адаптированности студентов к условиям обучения;

– авторский опросник «Незаконченные предложения» позволил определить преобладающую мотивацию в учебе у студентов КГУ им. К.Э. Циолковского (I этап исследования);

– опросник «Шкалы академической мотивации» (Гордеева Т.О., Сычев О.А. и Осин Е.Н.) послужил основой для определения вида мотивации в учебе у студентов ИАТЭ (II этап исследования).

Для обработки данных использовались следующие **методы статистической обработки данных**: методы описательной статистики; критерий Манна-Уитни и Н-критерий Краскела-Уоллиса. Обработка данных производилась с помощью программы SPSS Statistics версии 26.0.

Результаты исследования

Первоначально мы решили изучить динамику адаптированности студентов в учебной среде и учебной группе на последовательных этапах обучения в вузе, то есть от 1 курса к 5 курсу. Для этого, используя данные, полученные по методике Т.Д. Дубовицкой, мы выделили три уровня выраженности адаптированности: низкий, средний и высокий. Результаты адаптированности к учебной группе представлены на рис. 1.

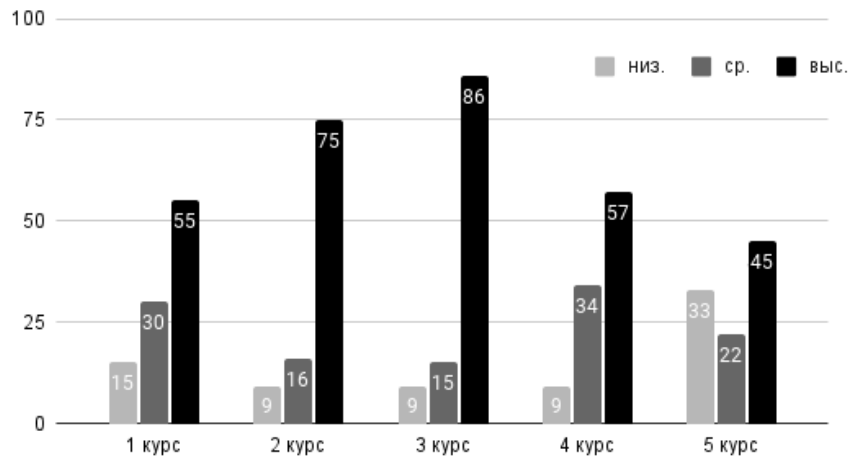


Рисунок 1 – Результаты адаптированности к учебной группе в зависимости от курса обучения (методика Дубовицкой Т.Д.), в %

На рисунке наглядно видно, что уровни адаптированности у первокурсников распределены следующим образом: низкий уровень демонстрирует 15% студентов, средний уровень – 30% студентов, высокий уровень – 55%. На втором курсе выявлены следующие показатели адаптированности к учебной группе: низкий уровень у 9% студентов, средний уровень у 16% студентов, высокий уровень у 75% студентов. Среди третьекурсников низкий уровень адаптированности проявляют 9% студентов, средний уровень – 15% студентов, высокий – 86% студентов. Низкий уровень адаптированности к учебной группе проявляется у 9% студентов четвертого курса, средний уровень

у 34% студентов, высокий уровень – у 57% студентов. Адаптированность к учебной группе на 5 курсе проявляется на низком уровне у 33% студентов, на среднем уровне у 22% студентов, на высоком уровне – у 45% студентов. Таким образом, количество студентов, хорошо адаптированных к учебной группе на каждом курсе составляет большую часть. При этом, *явно заметна положительная динамика адаптированности с 1 по 3 курсы, которая, достигнув пика на 3 курсе, к 5 курсу снижается*. Подобное изменение адаптивности, возможно, обуславливается сравнительным, а не лонгитюдным, характером исследования, что снижает «чистоту» полученных данных.

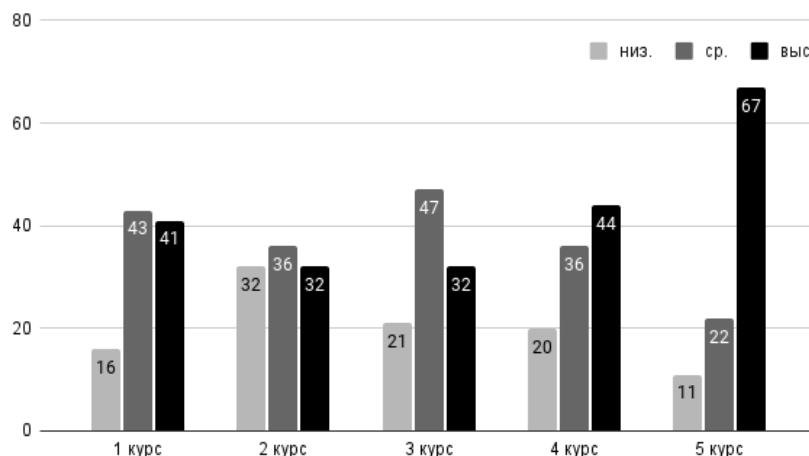


Рисунок 2 – Результаты адаптированности к учебной деятельности в зависимости от курса обучения (методика Дубовицкой Т.Д.), в %

Анализ результатов адаптированности студентов к учебной деятельности (рис. 2) показал, что у первокурсников низкий уровень адаптированности проявляется в 16% случаев, средний уровень выявлен у 43% студентов, а высокий уровень – у 41%. Среди второго курса низкий уровень адаптированности к учебной деятельности демонстрирует 32% студентов, средний уровень – 36%, а высокий уровень – 32%. Среди третьекурсников уровень адаптированности к учебной деятельности распределился так: низкий уровень проявляется у 21% студентов, средний уровень – у 47% студентов, высокий уровень – у 32%. На четвертом курсе низкий уровень адаптированности выявлен у 20% студентов, средний уровень – у 36%, высокий уровень – у 44% студентов. Данные по адаптированности к учебе студентов пятого курса представляют следующую картину: низкий уровень имеют 11% студентов, средний и высокий уровни демонстрируют 22% и 67% студентов соответственно. Таким образом, *явно заметна отрицательная динамика уровня адаптированности к учебной деятельности с 1 по 3 курс, которая становится положительной при переходе студентов с 4 курса на 5-й курс обучения.*

Оценка общей адаптированности студентов в зависимости от курса обучения (рис. 3)

позволила установить, что среди первокурсников демонстрируют низкий уровень общей адаптированности 13% студентов, средний уровень – 57% студентов, высокий уровень – 30% студентов. На втором курсе низкий уровень общей адаптированности проявляется у 11% студентов, средний уровень – у 41% студентов, а высокий – у 48% студентов. Общая адаптированность у третьекурсников имеет следующие особенности: низкий уровень зафиксирован у 6% студентов, средний и высокий уровни – у 24% и 67% соответственно. Из студентов четвертого курса низкий уровень общей адаптированности демонстрирует 7% студентов, средний уровень – 30%, а высокий – 63%. К 5 курсу низкий уровень общей адаптированности отмечается у 11% студентов, средний уровень – у 22% студентов и высокий уровень – у 67%. Из представленных данных следует, что большая часть студентов хорошо адаптирована к академической среде. Общая адаптированность студентов с 1 по 3 курсы растет, на 3 курсе достигает максимума, и, далее, к 4 и 5 курсу незначительно снижается. Наибольшая доля студентов с низким и средним уровнем адаптации приходится на начальный период обучения (1-2 курсы).

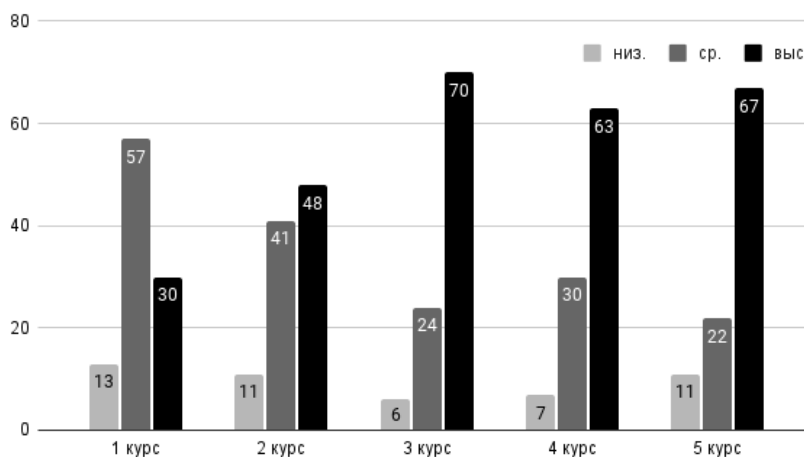


Рисунок 3 – Результаты общей адаптированности студентов в вузе в зависимости от курса обучения (методика Дубовицкой Т.Д.), в %

Таким образом, *от курса к курсу наблюдается положительная динамика общей адаптированности студентов в вузе. При этом, адаптированность к учебной группе достигает максимума на третьем курсе, а адаптированность к учебной деятельности - на пятом.*

Имея данные по динамике адаптированности, мы решили сравнить две группы студентов-первокурсников КГУ им. К.Э. Циолковского и ИАТЭ, проживающих в разных условиях (рис. 4).

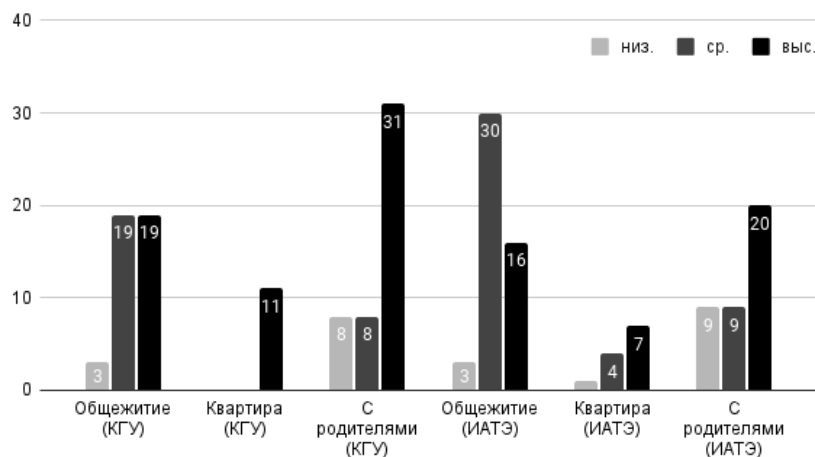


Рисунок 4 – Результаты общей адаптированности первокурсников в зависимости от условий проживания (методика Дубовицкой Т.Д.), в %

Показатели общей адаптированности у студентов КГУ, проживающих в общежитии, распределились следующим образом: низкий уровень демонстрирует 3% студента, средний и высокий уровни выявлены у 19% студентов. У студентов КГУ, проживающих на квартире выявлен только высокий уровень общей адаптированности (его демонстрируют 11% студентов). Студенты КГУ, живущие с родителями, имеют следующие показатели: низкий и средний уровни общей адаптированности выявлен у 8% студентов, высокий уровень – у 31% студентов. Далее рассмотрим показатели студентов ИАТЭ. Низкий, средний и высокий уровни адаптированности демонстрируют 3%, 30%, 16% студентов соответственно. Среди проживающих на квартире, низкий уровень выявлен у 1% студентов, средний – у 4% и высокий – у 7% студентов. Студенты, проживающие с родителями, проявляют следующие уровни адаптированности: низкий и средний уровни наблюдаются у 9% студентов, а высокий – у 20% студентов. Оказалось, что *первокурсники КГУ демонстрируют более высокий уровень общей адаптированности, чем первокурсники ИАТЭ*. Для подтверждения этого предположения на выборке из 105 человек (студенты КГУ – 36 чел., студенты ИАТЭ – 68 чел.) мы рассчитали статистический критерий Манна-Уитни, ко-

торый позволил обнаружить различия между студентами двух вузов в адаптированности к учебной деятельности ($U_{эмп} = 852, p \leq 0,008$), к учебной группе ($U_{эмп} = 931, p \leq 0,01$) и общей адаптированности ($U_{эмп} = 931, p \leq 0,003$). Установлено, что вне зависимости от вуза, наиболее адаптированными к обучению в вузе являются студенты, проживающие с родителями, далее – проживающие в общежитии и, наконец, студенты, снимающие квартиру.

На следующем этапе исследования мы сосредоточились на изучении динамики мотивации к учению студентов ИАТЭ на последовательных этапах обучения в вузе (рис. 5-7). Согласно методике «Шкалы академической мотивации» *внешняя мотивация личности* оценивается 4 шкалами:

- экстернальная мотивация (следование правилам, диктуемым обществом);
- интроецированная мотивация (чувство долга перед собой или авторитетными людьми);
- мотивация самоуважения (обучение для ощущения собственной значимости);
- амотивация (отсутствие мотивации).

Шкала амотивации, как показатель отсутствия выраженной внешней мотивации, на рисунках не отражена, поскольку представлена низкими показателями.

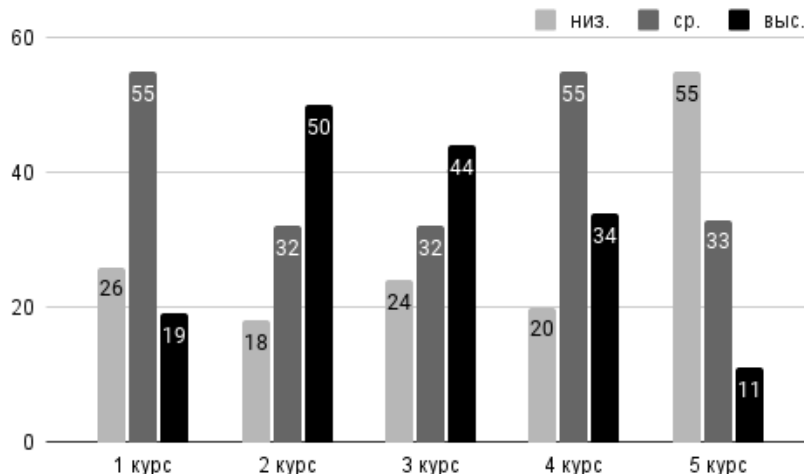


Рисунок 5 – Результаты изучения внешней мотивации студентов (интроецированная мотивация) в зависимости от курса обучения (методика Гордеевой Т.О., Сычева О.А., Осин Е.Н.), в %

Как наглядно видно на рисунке, положительная динамика интроецированной мотивации прослеживается от 1 курса (низкий уровень продемонстрировали 26% первокурсников, средний уровень – 55%, высокий уровень – 19%) ко 2 курсу (низкий уровень отмечен у 18% студентов, высокий уровень – у 50%). В то же время наблюдается явная отрицательная динамика интроецированной мотивации у студентов к 5 курсу. Если данные 4 курса распределились так: низкий уровень выявлен у 20% студентов, средний уровень – у 55% студентов, высокий уровень – 44% студентов, то на выпускном курсе показатели снижаются: низкий уровень демонстрируют 55% студентов, средний уровень – 33% студентов, высокий уровень – 11% студентов. Таким образом, *можно констатировать, что если на младших курсах роль чувства долга перед собой или авторитетными людьми*

мотивирует студентов к обучению и положительно отражается на субъектной позиции, то к моменту окончания университета студенты значительно утрачивают данное направление субъектности как мотивирующее к учебе и деятельности в целом. Это может объясняться кризисом юношеского возраста и переоценкой ценностей на этапе вступления личности во взрослую жизнь и смене социального статуса «студент» на «специалист в профессии», когда молодые люди начинают осознавать, что отвечают за собственную жизнь сами.

Относительно экстеральной мотивации как следование правилам, диктуемым обществом, результаты свидетельствуют о стабильно отрицательной динамике от курса к курсу (рис. 6).

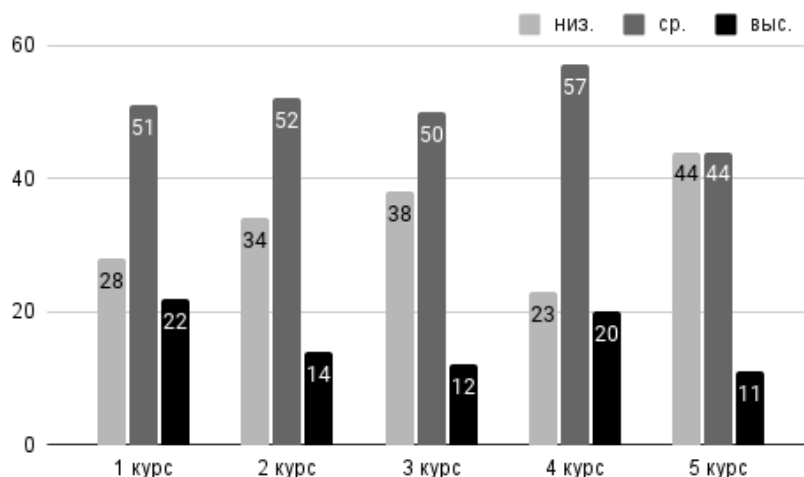


Рисунок 6 – Результаты изучения внешней мотивации студентов (экстеральная мотивация) в зависимости от курса обучения (методика Гордеевой Т.О., Сычева О.А., Осин Е.Н.), в %

Если у первокурсников низкий уровень представлен у 28% студентов, средний уровень – у 51% студентов, высокий уровень – у 22% студентов. То уже на втором курсе показатели заметно снижаются – низкий уровень обнаружен у 34% студентов, средний уровень – у 52% студентов, высокий уровень – у 14% студентов. А к 5 курсу студенты демонстрируют явное преобладание низкого и среднего уровней экстернальной мотивации (соответственно по 44%), высокий уровень показывают только у 11% студентов. *Полученные данные можно интерпретировать в пользу формирования субъектной позиции студентов на последова-*

тельных этапах обучения в вузе, поскольку этап «отрицания правил социума» выступает подтверждением наличия собственной позиции или началом её формирования: когда личность не согласна с конформным поведением в обществе, но будущее не определено.

Наконец, изучение данных студентов по выраженности мотивации самоуважения, позволило нам констатировать, напротив, стабильно положительную динамику от курса к курсу вплоть до выпускного курса, на котором обнаруживается резкая отрицательная динамика мотивации (рис. 7).

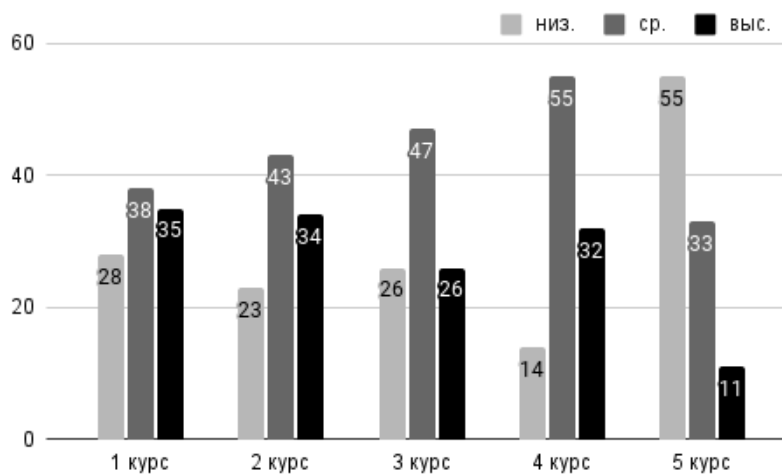


Рисунок 7 – Результаты изучения внешней мотивации студентов (мотивация самоуважения) в зависимости от курса обучения (методика Гордеевой Т.О., Сычева О.А., Осин Е.Н.), в %

Если студенты-первокурсники демонстрируют низкий уровень самоуважения в 28% случаев, то на втором курсе процент снижается уже до 23% студентов, на четвертом – до 14%, напротив, к выпускному курсу низкий уровень мотивации самоуважения демонстрируют 55% студентов. Обратная динамика имеет место при анализе высоких уровней мотивации самоуважения от курса к курсу: если у первокурсников процент составляет 35% студентов, на втором курсе высокий уровень имеют уже 34% студентов, на третьем курсе данные студентов высокого уровня опускаются до 26%, выпускники же демонстрируют высокий уровень мотивации самоуважения только в 11% случаев. *Полученные данные можно объяснить с одной стороны, неравномерностью состава выборки и рандомным характером выбора испытуемых, однако, с другой стороны подобные результаты подтверждают наш вывод относительно предыдущих типов внешней мотивации: у студентов ближе к выпускному курсу происходит осознание субъектной позиции и понимание от-*

ветственности собственных принимаемых решений в построении будущего.

Интересен тот факт, что интроецированная мотивация в большей степени проявляется на 3 и 4 курсах, когда в учебной деятельности у студентов формируются общепрофессиональные и профессиональные компетенции и происходит «погружение» в профессиональную деятельность.

Так же тщательно выбранная методика «Шкалы академической мотивации» позволила нам изучить характер изменения *внутренней мотивации студентов* на последовательных этапах обучения в вузе. Авторы методики описывают внутреннюю мотивацию следующими шкалами:

- мотивация саморазвития (стремление к реализации своего потенциала);
- мотивация достижения (стремление добиваться высоких результатов);
- познавательная мотивация (стремление узнать новое).

Выраженность данных типов внутренней мотивации представлена на рис. 8-10.

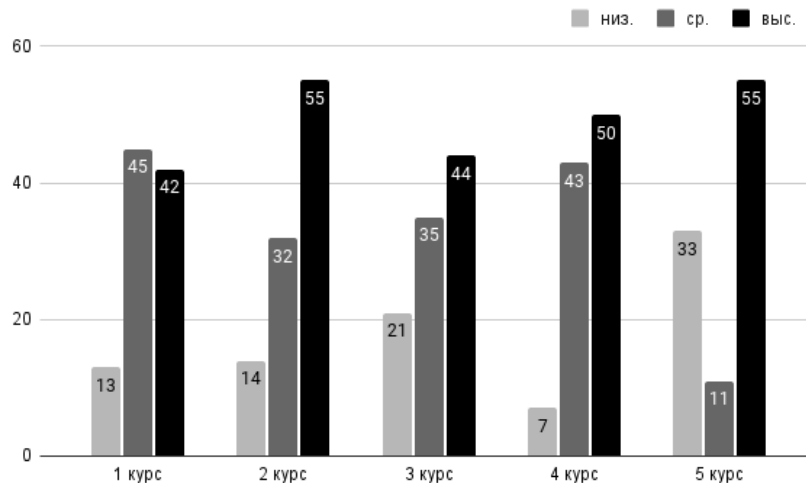


Рисунок 8 – Результаты изучения внутренней мотивации студентов (мотивация саморазвития) в зависимости от курса обучения (методика Гордеевой Т.О., Сычева О.А., Осин Е.Н.), %

Данные студентов 1 курса представляют собой следующую картину: низкий уровень мотивации саморазвития выявлен у 13% студентов, средний уровень – у 45% студентов, а высокий уровень – у 42% студентов. Как мы видим на рис. 8 наблюдается явная положительная динамика мотивации саморазвития у студентов от курса к курсу, причем максимальные значения по высокому уровню данного типа мотивации демонстрируют студенты 2 курса (высокий уровень – 55% студентов). Стремление реализовать себя на четвертом курсе явно видно в высоких показателях мотивации саморазвития: низкий уровень демонстрируют только 7% студентов, в то время как средний и высокий уровни составляют соответственно 43% и 50% студентов. Выпускной курс опять неоднозначен в интерпретации данных: с одной стороны, много студентов демонстрируют низкий уровень мотивации развития (33%), однако высокий уровень выявлен в 55% случаев. *На последовательных этапах обучения в вузе мотивация саморазвития у студентов представлена преимущественно высокими показателями, максимум которых приходится на 2 и 5 курсы.*

Это объяснимо, с учетом переходов студентов на новые этапы становления в учебной деятельности: вторые курсы уже адаптировались к учебе и выстроили индивидуальные траектории развития согласно своим желаниям и возможностям; большинство выпускников видят в окончании вуза, преимущественно, перспективы для собственного будущего. Однако, «страх будущего» или «страх неизвестности», неуверенность в собственных силах (факторы могут быть различными) у выпускников также очевиден, о чем свидетельствуют 33% низких результатов по мотивации саморазвития.

Анализ данных по мотивации достижения представлен на рис. 9. Показатели мотивации достижения в большей степени выражаются в высоких и средних значениях. Наибольшие «пики» проявления данной мотивации приходятся также на 2 и 5 курсы.

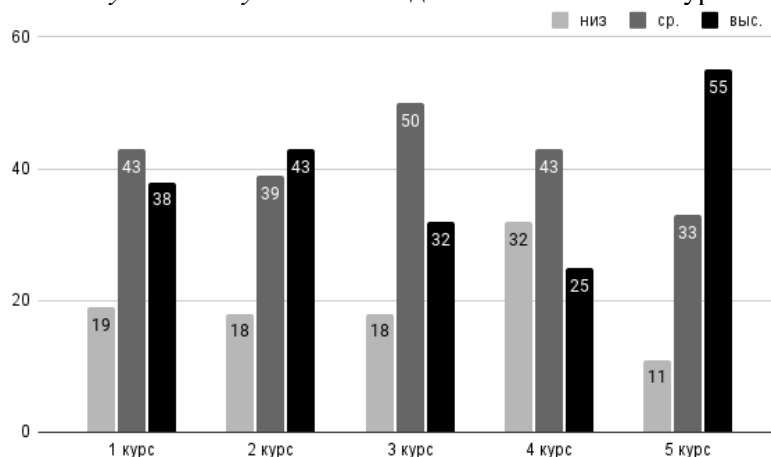


Рисунок 9 – Результаты изучения внутренней мотивации студентов (мотивация достижения) в зависимости от курса обучения (методика Гордеевой Т.О., Сычева О.А., Осин Е.Н.), %

В отличие от мотивации саморазвития наблюдается устойчивая положительная динамика мотивации достижения у студентов к выпускному курсу. Если студенты-первокурсники с высоким уровнем данного типа мотивации составляют лишь 38% (при 19% низкого уровня), то среди студентов 5 курса высокий уровень зафиксирован 55% студентов (в то время как низкий уровень мотивации достижения продемонстрировали лишь 11% студентов). Из рисунка очевидно, что отрицательная динамика мотивации достижения наблюдается у студентов 4 курса (низкий уровень выявлен

у 32%, высокий уровень демонстрируют лишь 25% студентов). *Снижение мотивации достижения на 3-4 курсах обучения может быть обусловлена усилением роли научно-исследовательской деятельности в учебных планах вуза: студенты представленных курсов выполняют курсовые и проектные работы, отчитываются по иным показателям учебы. К выпускному курсу, когда тематика диплома уже определена и обучающиеся представляют, каким будет продукт учебы, происходит планирование траектории будущей профессии, в которой студент хочет быть успешным.*

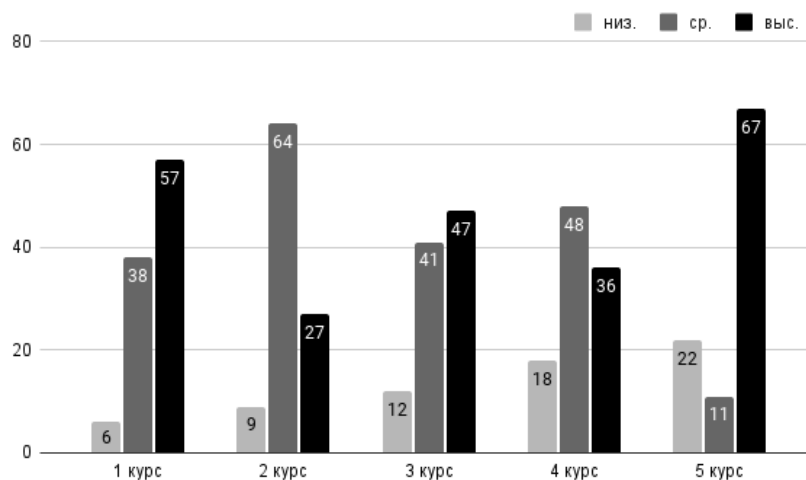


Рисунок 10 – Результаты изучения внутренней мотивации студентов (познавательная мотивация) в зависимости от курса обучения (методика Гордеевой Т.О., Сычева О.А., Осин Е.Н.), %

Дополнением к представленным выше результатам тестирования выступило изучение показателей познавательной мотивации учения в зависимости от курса обучения (рис. 10). Низкий, средний и высокие уровни познавательной мотивации студентов 1 курса выявлены соответственно в 6%, 38% и 57% случаев. На дальнейших последовательных этапах образовательной подготовки прослеживается четкая положительная динамика высокого уровня познавательной мотивации (от 27% студентов 2 курсов к 67% выпускников). В то же время наблюдается не менее четкая отрицательная динамика низкого уровня познавательной мотивации (если на первом курсе процент студентов с низкой мотивацией составлял только 6% студентов, то на втором курсе он возрастает до 9%, к 4 курсу прирост низкого уровня познавательной мотивации отражается уже на 18% студентов, а выпускники демонстрируют уже 22% случаев). *Наиболее высокие значения показателей на 1 и 5 курсах, безусловно, объясняются процентом студентов, заинтересованных в учебе и её результатах, определившихся с будущей профес-*

сией или планами на жизнь после окончания вуза. С этим же эффектом можно связать большой процент выпускников с низким уровнем познавательной мотивации: это студенты, которые осознали, что выбранная профессия не является приоритетной в их жизни, либо они находятся, опять же, в ситуации «неопределенности будущего», демонстрируют отсутствие стратегических жизненных целей и планирования. Показатели обнаруженной положительной динамики познавательной мотивации студентов могут свидетельствовать в пользу формирования осознанной субъектной позиции студентов вуза от курса к курсу.

Возвращаясь к гипотезе нашего исследования, мы завершили изучение мотивации и адаптированности студентов (выборка студентов ИАТЭ) на последовательных этапах обучения в вузе, возможностями статистического критерия Краскела-Уоллиса проследив различия между группами студентов (вне зависимости от курса обучения), проживающих в разных условиях. Среди студентов ИАТЭ (200 человек): проживают с родителями – 58 чел.,

снимают квартиру – 33 чел., живут в общежитии – 109 чел. В результате применения критерия между группами были выявлены различия в мотивации саморазвития ($H_{эмп} = 10, p < 0,008$) и мотивации самоуважения ($H_{эмп} = 10, p < 0,008$). Данный факт свидетельствует в пользу подтверждения гипотезы о том, что проживание студентов без участия взрослых способствует как саморазвитию личности, так и росту

мотивации самоуважения, занимающих значимое место в становлении субъектной позиции личности.

В продолжение проверки гипотезы исследования, мы сопоставили показатели разных типов внешней и внутренней мотивации у первокурсников КГУ им. К.Э. Циолковского и ИАТЭ, проживающих в разных условиях (рис. 11-12).

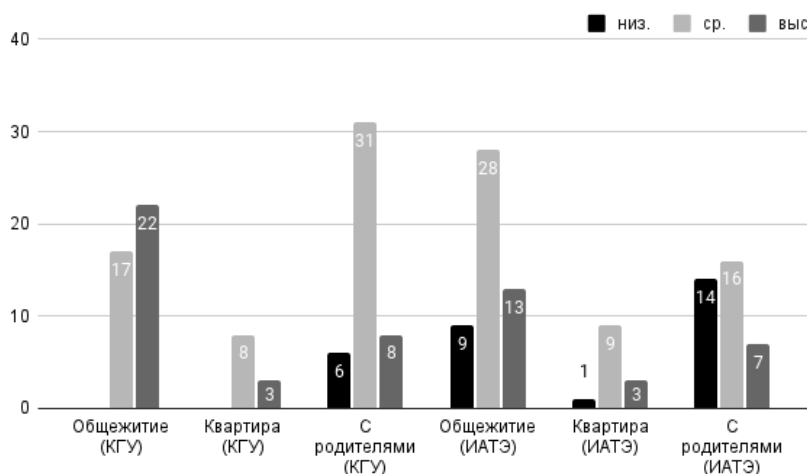


Рисунок 11 – Результаты проявления внешней мотивации у первокурсников в зависимости от условий проживания, %

Среди студентов КГУ, проживающих в общежитии, низкий уровень выраженности внешней мотивации не выявлен. Средний уровень проявляется у 17% студентов, высокий уровень – у 22% студентов. У студентов КГУ, живущих на квартире, низкий уровень внешней мотивации также не выявлен. Средний и высокий уровень имеют 8% и 3% студентов соответственно. Среди студентов КГУ, проживающих с родителями, низкий уровень внешней мотивации представлен 6% студентов, средний уровень – 31% студентов, а высокий уровень – 8% студентов. У студентов ИАТЭ, проживающих в общежитии, низкий уровень выявлен у 9% студентов, средний уровень – у 28% студентов, высокий уровень – у 13% студентов. Из проживающих с родителями студентов ИАТЭ низкий уровень внешней мотивации имеет 1% студентов, средний уровень – 9% студентов, высокий уровень – 3% студентов. Среди проживающих в общежитии студентов ИАТЭ низкий, средний и высокий уровни выявлены у 14%, 16% и 7% студентов соответственно. Наглядно видно, что самостоятельность в отношении организации жизненного пространства побуждает к формированию внешней мотивации студентов, обусловленную как стремлением к признанию в обществе, так и следованию социальным нор-

мам и правилам. В то время, как живущие с родителями студенты мотивированы иными факторами, однако средний уровень внешней мотивации у них представлен высокими процентными показателями. Место расположения вуза, как показало изучение внешней мотивации, мало влияет на разницу показателей студентов.

Оценка различий в проявлении внутренней мотивации у студентов представленных вузов в зависимости от условий проживания обнаружила интересные различия (рис. 12).

Как очевидно из рисунка, высокий уровень внутренней мотивации демонстрируют студенты ИАТЭ, у которых, в отличие от обучающихся в КГУ первокурсников показатели внутренней мотивации выше вне зависимости от условий проживания: если студенты КГУ в целом демонстрируют лишь 14% высокого уровня внутренней мотивации, то у студентов ИАТЭ данный уровень представлен 48%. Напротив, низкий уровень мотивации среди обнаруживают (вне зависимости от условий проживания) 31% первокурсников КГУ и лишь 11% студентов первых курсов, обучающихся в ИАТЭ. Анализ данных с учетом условий проживания оказался так же сильно обусловлен местом расположения вуза. Относительно студентов ИАТЭ оказалось, что самостоятельное

проживание со своими сверстниками в общежитии способствует формированию внутренней мотивации студентов (высокий уровень в общежитии показали 28% студентов, в условиях проживания с родителями процент снизился до 16% случаев). Напротив, жизнь с родителями способствует снижению внутренней мотивации студента (низкий уровень показали 7% таких студентов, в отличие от 3%, проживающих в общежитии). Первокурсники КГУ показывать практически полностью противоположные зна-

чения. Жизнь с родителями у студентов КГУ способствует росту высокого уровня внутренней мотивации (высокий уровень в общежитии показали лишь 3% студентов, в условиях проживания с родителями процент вырос до 11% случаев). Напротив, жизнь в общежитии со сверстниками стимулирует низкий уровень внутренней мотивации студента (в условиях проживания с родителями процент низкого уровня выявлен в 6% случаев, в отличие от 22%, проживающих в общежитии).

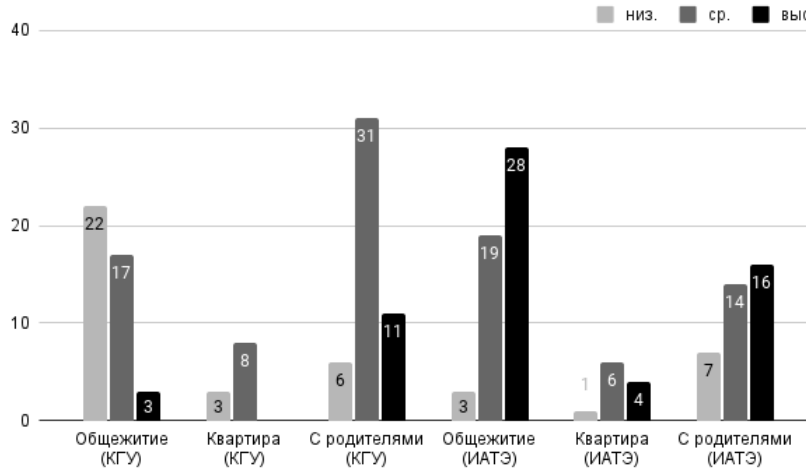


Рисунок 12 – Результаты проявления внутренней мотивации у первокурсников в зависимости от условий проживания, %

Таким образом, первокурсники КГУ демонстрируют более высокий уровень внешней мотивации, чем первокурсники ИАТЭ. В обеих группах наиболее внешне мотивированными являются студенты, проживающие в общежитии, далее – с родителями и проживающие на квартире. Первокурсники ИАТЭ, напротив, демонстрируют более высокий уровень внутренней мотивации. Наиболее внутренне мотивированны студентами, проживающие в общежитии, далее – проживающие с родителями и менее всего проживающие на квартире. Полученный вывод полностью подтверждает вторую гипотезу нашего исследования о влиянии места расположения вуза на становление субъектной позиции студента.

Завершающий этап исследования – анализ последней обозначенной нами характеристики субъектной позиции студента – успевае-

мости – проводился по итогам обработки авторской анкеты, включающей вопрос об оценке уровня собственной успеваемости. Ответ на закрытый вопрос мог звучать следующим образом: а) «низкий уровень успеваемости» – у меня есть учебные задолженности, неудовлетворительные отметки; б) «средний уровень успеваемости» – у меня отсутствуют задолженности, но есть удовлетворительные оценки; в) «высокий уровень успеваемости» – у меня отсутствуют задолженности, по предметам высокие оценки, я занимаю начальные позиции в рейтинге группы.

Полученные по итогам анкетирования результаты мы обработали с помощью методов математической статистики, рассчитав коэффициенты ранговой корреляции Спирмена, для соотнесения отдельных характеристик субъектной позиции студентов вуза (таблица 1, 2).

Таблица 1 – Обнаружение взаимосвязи между характеристиками субъектной позиции студентов вуза «успеваемость» и «адаптированность» (коэф. ранг. корреляции Спирмена)

Характеристика субъектной позиции студента	Адаптированность к учебной группе	Адаптированность к учебной деятельности	Общая адаптированность
Успеваемость	,189**	,407**	,351**

Прим.: ** уровень стат. значимости $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы 1, успеваемость студентов имеет прямые корреляции с такими переменными, как адаптированность к учебной группе ($R_s=0,189$; $p \leq 0,01$), адаптированность к учебной деятельности ($R_s = 0,407$; $p \leq 0,01$) и общая адаптированность ($R_s= 0,351$; $p \leq 0,01$). Можно с уверенностью констатировать, что

адаптированность студентов вуза взаимосвязана с успеваемостью студентов, то есть успешное обучение способствует адаптации студента в вузе, и, наоборот, более адаптированные студенты отличаются высоким уровнем академической успеваемости.

Таблица 2 – Обнаружение взаимосвязи между характеристиками субъектной позиции студентов вуза «успеваемость» и «мотивация» (коэф. ранг. корреляции Спирмена)

Характеристика субъектной позиции студента	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения
Успеваемость	,333**	,378**	,338**	,194**

Прим.: ** уровень стат. значимости $p \leq 0,01$

Успеваемость студентов также имеет статистически значимые корреляции с видами внутренней и внешней мотивации (таблица 2). Прямые корреляции выявлены между успеваемостью и познавательной мотивацией ($R_s=0,333$; $p \leq 0,01$), мотивацией достижения ($R_s=0,378$; $p \leq 0,01$), мотивацией саморазвития ($R_s=0,338$; $p \leq 0,01$) и мотивацией самоуважения ($R_s=0,194$; $p \leq 0,01$). Как следует из представленных результатов, наиболее тесная взаимосвязь выявлена между академической успеваемостью студентов и их внутренней мотивацией (наиболее высокий коэффициент имеет мотивация достижения), статистически значимый, но меньшей силы коэффициент относится к внешней мотивации, представленной мотивацией самоуважения. Полученные данные лишь подтверждают психолого-педагогические исследования о роли внутренней мотивации в ходе обучения студентов вузов и её фундаментальной роли в становлении субъектной позиции личности.

Вывод по итогам исследования. Таким образом, гипотеза о наличии различий в зрелости субъектной позиции, проявляющейся в мотивации и адаптированности студентов, проживающих в разных условиях, подтвердилась частично. Установлено, что такие студенты демонстрируют различия в выраженности двух видов академической мотивации (внутренней и внешней) – мотивации саморазвития и самоуважения. Наличие различий только в двух типах мотивации может быть связано с особенностями формирования выборки (учет в исследовании данных студентов всех курсов), а также недостаточным контролем над промежуточными переменными.

Гипотеза о наличии различий в зрелости субъектной позиции, выражающейся в адаптированности и мотивации, в связи с близостью к мегаполису также подтвердилась частично. Установлено, что по сравнению с первокурсниками ИАТЭ, первокурсники КГУ им. К.Э. Циолковского, более адаптированы к учебе, однако данная адаптация скорее объясняется внешней мотивацией к учению, в то время как близость первокурсников к мегаполису мобилизует их внутренние стимулы к саморазвитию и самореализации. Полученные результаты могут быть связаны с временными рамками исследования (у первокурсников КГУ им. К.Э. Циолковского на момент исследования начался 2 семестр, первокурсники ИАТЭ проходили диагностику в 1 семестре). Нуждается в дополнительной проверке вывод о различиях в мотивации и успеваемости данных групп испытуемых.

Заключение. Научная значимость проведенного исследования состоит в рассмотрении условий проживания как важного условия становления субъектной позиции студента. При планировании дальнейших исследований по выбранной проблеме необходимо усилить контроль над зависимыми переменными, например, включив в анкетирование вопрос о самостоятельности выбора того или иного места проживания. С нашей точки зрения, дальнейшее исследование психологических характеристик студентов, имеющих разные условия проживания, представляет интерес как для администрации, так и для психологов и преподавателей высшей школы.

Список литературы:

1. Абульханова, К.А. Ретроспектива и перспектива / К.А. Абульханова // Проблема субъекта в психологической науке. – Москва, 2000. – С.13-26.

2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Санкт-Петербург, 2001. – 282 с.
3. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – Москва, 2003. – 408 с.
4. Гаранина, Р.М. Проблемы формирования субъектной позиции студента в педагогических исследованиях [Электронный ресурс] / Р.М. Гаранина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – №4 (32). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-subektnoy-rozitsii-studenta-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 10.01.2022).
5. Гордеева, Т.О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 98-109.
6. Дубовицкая, Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2010. – Том 2. – № 2. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n2/27814.shtml (дата обращения: 16.02.2022).
7. Захарова, У.С. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей / У.С. Захарова, К.А. Вилкова // Современная зарубежная психология. – 2020. – Том 9. – № 3. – С. 87-96. – DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090308>.
8. Керемиди, А.А. Субъектная позиция как акмеологический феномен / А.А. Керемиди // Акмеология. – 2009. – №2. – С. 105-110.
9. Кирчук, В.В. Субъектность личности как фактор продуктивности и результативности учебной деятельности / В.В. Кирчук // Сборник материалов республиканской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, посвященного 100-летию со дня рождения профессора П.В. Трофимовича, 29-20 апреля 2021 г. / под ред. Е.Н. Кротковой. – Гродно, 2021. – С. 245-246.
10. Любин, А.В. Удовлетворенность условиями проживания в общежитии / А.В. Любин // Известия вузов. – 2015. – № 6 (2). – С. 136-139.
11. Мухаметзянова, Ф.Г. Индикаторы изучения феномена субъектности студента вуза [Электронный ресурс] / Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Боговарова // КПЖ. – 2012. – №1 (91). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/indikatory-izucheniya-fenomena-subektnosti-studenta-vuza> (дата обращения: 27.12.2021).
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург, 2002. – 720 с.
13. Селезнева М.В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии [Электронный ресурс] / М.В. Селезнева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 2. – С. 47-53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-ponyatiy-subekt-i-subektnost-vzarubezhnoy-psihologii> (дата обращения: 28.12.2021).
14. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков. – Москва, 2000. – 416 с.
15. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116-132.

T.Y. Ivchina, O.N. Bakurova

AWARENESS OF PERCEPTION OF ACADEMIC ENVIRONMENT AMONG STUDENTS, DEPENDING ON LIVING CONDITIONS

Abstract: The article is devoted to the relevant problem of modern education – the study of the conditions for the formation of the university students' subjective position. Focusing on domestic and foreign psychological research, the authors reveal the construct of the «student's subjective position» through a number of key personality characteristics: academic motivation, adaptability to academic activities and the group, the success of studies. The scientific novelty and significance of the conducted research consists in considering the living conditions as an important term for the formation of a student's subjective position. The study involved students of KSU named after K.E. Tsiolkovsky (N=36) and students of Obninsk Institute of Atomic Energy (IATE) (N=200), conventionally represented by three groups: living with their parents, renting an apartment and living in a university dormitory. The aim of the study was to identify differences in the nature of students' manifestations of academic motivation and adaptability to academic activities and study groups, depending on the conditions / place of their residence. The article analyzes

in detail the results of an empirical study of these characteristics of the students' subjective position and establishes a clear relationship between some of them with the conditions / place of residence. The use of statistical criteria in the processing of the data obtained allowed detecting significant differences in the severity of two types of academic motivation (internal and external) – self-development motivation and self-esteem motivation – among three groups of students. First-year students from different universities also demonstrated a different degree of adaptability to study, depending on the location of the university. The hypotheses formulated in the course of the study about the presence of differences in the maturity of the subject position, manifested in the motivation and adaptability of students living in different conditions, as well as about the presence of differences in the maturity of the subject position due to proximity to the metropolis, were partially confirmed. The authors of the article continue to study the subjective position of university students depending on the internal and external characteristics of their own personality and the environment.

Key words: living conditions; students, academic environment; student's subjective position; student's adaptability; academic motivation; academic performance.

References:

1. Abulkhanova K.A. Retrospektiva i perspektiva // Problema subyektov v psikhologicheskoi nauke. M. 2000. P.13-26.
2. Ananyev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb., 2001. – 282 p.
3. Brushlinsky A.V. Subyekt: myshleniye, ucheniye, voobrazheniye. M.. 2003. – 408 p.
4. Garanina R.M. Problemy formirovaniya subyektnoi pozitsii studenta v pedagogicheskikh issledovaniyakh // Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom. 2018. №4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-subyektnoy-pozitsii-studenta-v-pedagogicheskikh-issledovaniyakh> (application date: 10.01.2022).
5. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» // Psikhologicheskiy zhurnal. 2014. V. 35. № 4. P. 98-109.
6. Dubovitskaya T.D., Krylova A.V. Metodika issledovaniya adaptirovannosti studentov v vuze [Electronic resource] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye psyedu.ru. 2010. Volume 2. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n2/27814.shtml (application date: 16.02.2022).
7. Zakharova Yu.S., Vilkova K.A. Subyektnost studentov v usloviyakh ochnogo i distantsionnogo obucheniya: vzglyad prepodavatelei // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. 2020. Volume 9. № 3. P. 87-96. DOI:<https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090308>
8. Keremidi A.A. Subyektynaya pozitsiya kak akmeologicheskiy fenomen // Akmeologiya. 2009. №2. P. 105-110.
9. Kirchuk V.V. Subyektnost lichnosti kak faktor produktivnosti i rezul'tativnosti uchebnoi deyatel'nosti // Sbornik materialov respublikanskoj nauchno-prakticheskoi konferentsii studentov i molodykh uchyonykh. posvyashchennogo 100-letiyu so dnya rozhdeniya professora P.V. Trofimovicha. April 29-20, 2021 / Ed. by E.N. Krotkova. Grodno. 2021. P. 245-246.
10. Lyubin. A.V. Udovletvoryonnost usloviyami prozhivaniya v obshchezhitii // Izvestiya vuzov. 2015. № 6 (2). P. 136-139.
11. Mukhametzyanova F.G., Bogovarova V.A. Indikatory izucheniya fenomena subyektnosti studenta vuza // KPZh. 2012. №1 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/indikatory-izucheniya-fenomena-subyektnosti-studenta-vuza> (application date: 27.12.2021).
12. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii. SPb., 2002. – 720 p.
13. Selezneva M.V. Sravnitelnyy analiz ponyaty «subyekt» i «subyektnost» v zarubezhnoi psikhologii [Electronic resource] // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. 2015. № 2. P. 47-53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-ponyatiy-subekt-i-subyektnost-vzarubezhnoy-psikhologii> (application date: 28.12.2021).
14. Slobodchikov V.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitiye subyektivnoi realnosti v ontogeneze. M., 2000. – 416 p.
15. Chirkov V.I. Samodeterminatsiya i vnutrennyaya motivatsiya povedeniya cheloveka // Voprosy psikhologii. 1996. № 3. P. 116-132

Статья поступила в редакцию 29.01.2022

Р.И. Хотеева, А.С. Фандеева, М.П. Якушина, А.С. Шевлякова
**ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
В ЭПОХУ ВЫЗОВОВ И НЕСТАБИЛЬНОСТИ**

Аннотация: Статья посвящена анализу представлений о семейных ценностях и семейных традициях в выборке студенческой молодежи КГУ им. К.Э. Циолковского. Результаты были получены при проведении пилотажного исследования с использованием google-формы. Представления о ценностях семьи и семейных отношений у современной студенческой молодежи показали, что приоритетными, рейтинго-значимыми ценностями, формирующие стабильные семейные отношения остаются: «любовь», «поддержка в семье», «взаимопонимание в семье», «уважение в семье», «доверие между членами семьи». Причем, разница значений с учетом возрастных особенностей в подгруппах не слишком незначительна, что говорит об общей тенденции в структуре представлений среди этой выборки.

Наименее значимыми для подгрупп является ценность «здоровый образ жизни», «продолжение рода», «сексуальная составляющая в семейных отношениях», причем, чем взрослее молодые люди, тем это выражено выше по средним значениям, что указывает на включение испытуемых в процесс трансформации семейных ценностей. Это может способствовать деструкции сложившихся ранее семейных традиций, ценностей и функций традиционного института семьи.

Ключевые слова: трансформация института семьи; семейные ценности; семейные мифы и традиции; факторы формирования семейных ценностей; студенческая молодежь.

Актуальность. Сегодня становится весьма актуальной проблема исследования представлений современной молодежи о современной семье, её структуре и характере семейных отношений ценностей, поскольку семья и брак – это самые важные институты социализации в жизни любого человека. Эти исследования являются попыткой выявить ключевые смысло-жизненные позиции молодых людей в сфере семейных отношений.

Исследования последних десятилетий стали [1, 2, 5, 7] более активно затрагивать вопрос потребности мотивов вступления в брак, выявления факторов, влияющих на создание семьи и поддержание семейных отношений, а также выявление патологизирующих факторов, ведущих к деструкции традиционного института семьи и семейных отношений.

Прежде всего, проблемным полем трансформации этих ценностей является изменение структуры и функции семьи, прежде всего репродуктивной и воспитательной, а также обесценивания функционала родительства и продолжения рода [8, 9, 10].

Аксиологический подход в исследовании института семьи и семейных отношений, указывают на то, что существуют разные источники формирования ценностей:

– макроуровень (СМИ, религия, общественно-политическая деятельность);

– мезоуровень (такие основные социальные институты как семья и школа, а также профессиональное сообщества);

– микроуровень (потребности, желания, стремления и интересы личности).

Проблема трансформации системы брака, семейных ценностей и ценностных ориентаций наиболее полно представлена в работах А.Г. Харчева, В.Н. Архангельского, Т.П. Долговой, Л.П. Кукса, А.Б. Любимовой. Семья в системе ценностных ориентаций личности подробно изучена в исследованиях Н.Л. Марковской, А.Н. Елизарова, Н.В. Семеновой, М. Дуенди, А.А. Акчуриной, М.Н. Красновой и др.

По мнению Н.В. Кулаженковой, трансформация семейных ценностей находит своё выражение в следующих процессах:

1. Высокий уровень разводимости, рост внебрачной рождаемости привели к увеличению числа неполных семей.

2. Снизился жизненный уровень – плохие жилищные условия, низкий уровень семейного бюджета, безработица.

3. Формируется нуклеарная семья, ослабевают родственные связи, растёт смертность.

4. Снизилась покупательная способность семьи – недоедание, ухудшение здоровья (особенно детей).

5. Чрезмерная занятость и нервные перегрузки родителей ведут к снижению качества семейного воспитания, к обострению конфликтности – стрессы, депрессии [4, с. 25].

Причинами кризиса семейных ценностей в современном российском обществе по мнению А.В. Карповой, являются роста числа раз-

водов, отражающие нестабильность семьи, увеличения числа детей, рожденных вне брака, упрощение и ослабление внутрисемейных связей, ориентация на малодетность, рост числа гражданских, незарегистрированных браков, повышение возраставступления в брак, а самое главное потеря духовных ориентиров семейного воспитания [3].

Вместе с тем, есть исследования, в которых представлены результаты межэтнических сходств и различий о семейных ценностях и ролевых установках среди студентов, в которых было установлено, что главные позиции в иерархии семейных ценностей занимают любовь, взаимопонимание и взаимоподдержка, стабильность отношений в паре и родительство. Юноши и девушки, независимо от этнической принадлежности, отмечают важность общих интересов, совместного времяпровождения, эмоциональной поддержки и воспитания детей в браке. В целом, молодёжь ориентируется на «супружеский» тип семейной организации, в основе которого лежит ценностно-ориентационное единство брачных партнеров [9].

Результаты исследования. Нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование, позволяющее определить ценностный профиль современной семьи, выявить проблемные точки в формировании ценностных ориентиров у современной молодежи.

Пилотажное анкетирование проводилось среди студентов КГУ им. К.Э. Циолковского (1-3 курс), используя google-форму. Методы: количественно-качественная обработка результатов. Выборка составила 126 человек, около 80% девушки, 20% юноши. Полученные эмпирические данные были обработаны и данные представлены в таблице и рисунках. Так, коли-

чественно-качественный анализ данных, позволил нам дифференцировать всю выборку по возрасту (молодежь в возрасте от 17-23 лет составила 80% от общей выборки респондентов, а возраст от 24-29 лет – это 20% от общей выборки), гендерному составу (80% девушки, 20% юноши), по наличию представлений современной молодёжью в отношении следующих категорий:

– Важности знания истории своей семьи ценности сохранения семейной истории и традиций (более 80% ответили положительно, что позволяет предположить, что молодёжь знает/стремится познакомиться с историей своей семьи, и эта тема для них значима и актуальна.

Также можно заметить, что более 70% респондентов общей выборки подтвердили наличие традиций в своей семье, отвечая положительно на такие вопросы анкеты как:

- «Важно ли знать историю своей семьи?»
- «Важно ли знать историю своей семьи?»
- «Важен ли фотоальбом в семье?»

Они подтвердили, что имеют семейные традиции и стремятся не только поддерживать их, но и передавать их по наследству. В тоже время около 1/3 опрошенных не располагают информацией о традициях своей семьи, что может быть связано с отсутствием/разрывом межпоколенной связи в семье (в силу реальных обстоятельств у респондентов нет информации о семейных мифах и традициях) или отсутствием потребности в знании традиций своей семьи. Рассматривая более подробно вопрос сохранения семейных традиций, испытуемые в преобладающей части (86%) подтвердили важность их сохранения (рис. 1).

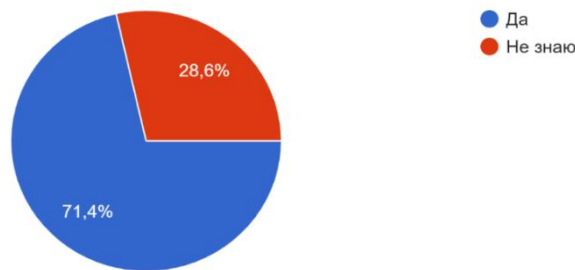


Рисунок 1 – Наличие традиций в семье

Так, отвечая на вопросы анкеты «Кто должен решать вопрос ремонта в семье?» (тема ремонта или совместное путешествие), они считают, что выбор решения, обязательно будут касаться всех и должны обсуждаться всей семь-

ей. Так, при решении сложных ситуаций, когда одному члену семьи необходима помощь, при ответе на вопрос анкеты «Представьте, что кто-то из членов Вашей семьи опаздывает на важное мероприятие, поможете ли Вы ему

в сборах?»), ответы респондентов (более 3/4 респондентов выборки) указывают на то, что ценность «доверия в семье» и «взаимовыручка»

является весьма важной и значимой для формирования взаимопонимания в семье (рис. 2).

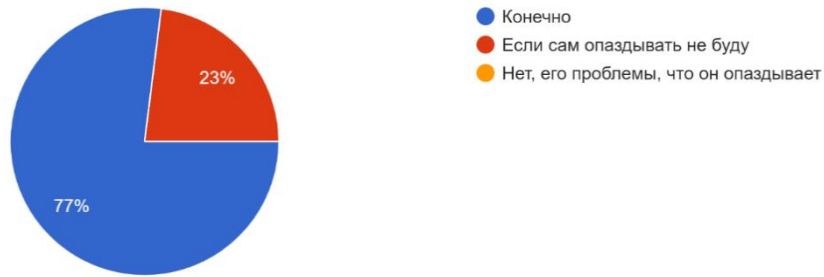


Рисунок 2 – Ответ на вопрос: «Представьте, что кто-то из членов Вашей семьи опаздывает на важное мероприятие, поможет ли Вы ему в сборах?»

Особо значима такая ценность как «забота», при ответах на вопросы о значимости поддержки родственников и своих младших братьев и сестёр (рис. 3-4). Стоит обратить внимание, что на вопрос о важности поддержки родственников ни один из опрошенных не ответил то, что это не является необходимостью. Лишь 12,7% отметили, что помогать стоит при непосредственной просьбе о помощи (рис. 3).

Из этого можно сделать вывод, что большая часть опрошиваемых находит обязательным помощь и заботу о своих родственниках, и около 1/6 части опрошиваемых предпочитают дожидаться просьбы от них. Это может свидетельствовать предоставлении большей свободы и самостоятельности для родных, но в то же время уверенности в неотложной помощи и заботы в случае надобности.

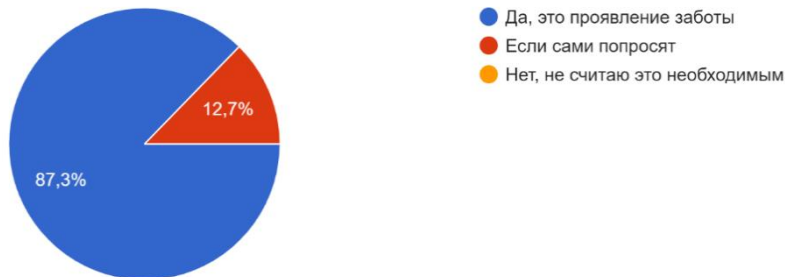


Рисунок 3 – Ответы на вопрос: «Необходимо ли поддерживать родственников?»

В отношении заботы о членах семьи (старшим и младшим детям), оказания им помощи и поддержки, заботы о них, 77% респондентов ответили утвердительно (рис. 4), соглашаясь с тем, что «помощь близким» это основополагающая ценность для сохранения и долготлетия семейных отношений, влияющая на последующее положительное взаимодействие, способствующая сохранению межпоко-

ленных связей. Небольшой процент ответов о проявлении заботы о старших и младших членах семьи по приказу или просьбе свыше (от родителей) указывает о наличии у этих респондентов слабых семейных связей, возможно имеющих семейных конфликтов (межпоколенный конфликт) или конкуренции в sibлинговой системе.

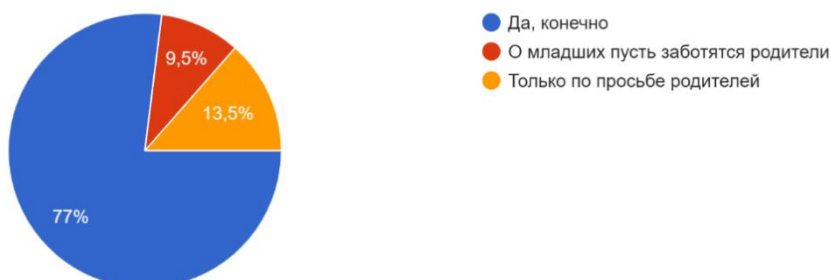


Рисунок 4 – Ответы на вопрос: «Как вы думаете, нужно ли старшим детям заботиться о младших, помогать им?»

Рассматривая ценность «взаимопонимания в семье», можно также заключить, что она имеет важное место в рейтинге других семейных ценностей. Так около 5/6 респондентов

подтвердили своё стремление проникнуться позицией родных, чтобы найти наиболее подходящее решение, устраивающее всех (рис. 5).

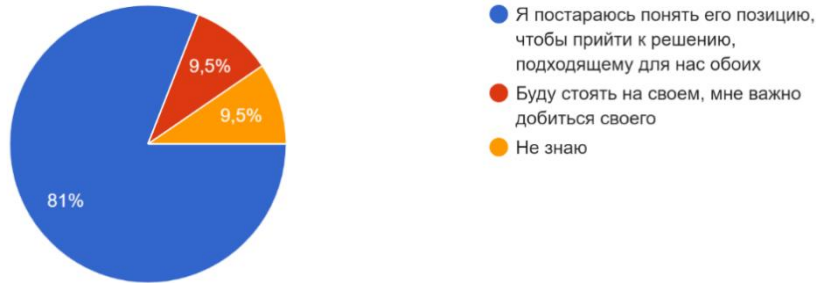


Рисунок 5 – Поведение в семейном конфликте

Стоит также отметить, что неопределённые и отрицательные ответы имеют равные показатели. Они характерны для 2 испытуемых из 10. Однако, столь высокий показатель ценности «понимания в семье» также связан с развитой эмпатией членов семьи к родным, с безусловным принятием членов семьи, их личностных особенностей, что позволяет войти

в их положение, понять их чувства, поставить себя на место другого. Всё это является психологическим средством конструктивно решать конфликты, грамотно организовывать деятельность и структуру семьи, а также создавать в ней атмосферу доверия и понимания к друг другу (рис. 6).

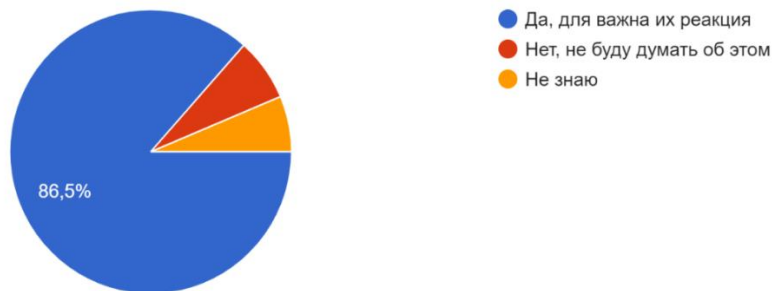


Рисунок 6 – Ответ на вопрос: «Представьте, что Вы должны сказать своей семье грустную новость. Задумаетесь ли Вы о том, как лучше будет ей сказать, чтобы родные как можно меньше переживали?»

«Уважение» – одна из значимых семейных ценностей. Так 90% опрошенных считают, что решать вопросы, затрагивающие вопросы быта, семейных забот, всю семью необходимо решать всем вместе, что коррелирует с ценностями помощи, поддержки и взаимовыручки, что только подтверждает надежность полученных данных. Однако на вопрос о планировании семейного отдыха соотношение ответов несколько изменилось.

Так, только немного более половины считают, что семейный отдых необходимо планировать всей семьёй. Около 1/6 опрошенных считают, что только родители или более старшее поколение должно планировать семейный отдых. Однако около 1/4 опрошенных выбрали ответ «другое». Это может быть как следствие выбора другими родственниками вариан-

тов отдыха, путёвка в санаторий от работодателя, так и многие другие факторы. Таким образом, в преобладающей тенденции сохраняется видение совместного планирования решений, касающихся всей семьи.

Ценность «любовь» – одна из самых важных, отражающее проявление чувств в межличностном отношении у членов семьи. 85,5% респондентов считают важным в семье показывать любовь к членам семьи: обнимать, целовать друг друга, а также говорить слова поддержки и нежные слова, 8,7% ответили – нет.

Почти 95% опрошенных считают важным, чтобы в семье царил атмосфера любви и поддержки. Всё это дает представление о том, что для опрошенных ценность любви является одной из самых значимых ценностей, молодые люди стремятся к ощущению любви и го-

товы давать её в ответ. Лишь около 3% опрошиваемых считают, что любить друг друга в семье не обязательно

Сексуальная жизнь в семье также играет определенную роль в семейной жизни.

При этом, секс считается не главной, но важной составляющей семейных отношений между супругами, считают около 85% опрошиваемых, например, если один из супругов не хочет сексуальной близости на протяжении длительного времени, то опрошиваемые в почти 90% случаев будут волноваться об этом, но они готовы обсуждать это со своими супругами и принимать совместное решение. Это говорит о важности секса в их жизни, об уважении к партнеру – никакого принуждения и насилия, всё идет через обсуждение данной темы. Лишь 1/10 часть опрошиваемых не считает сексуальную близость важным аспектом взаимоотношений между супругами.

Ценность «Приверженность здоровому образу жизни» может служить некоторым центром, объединяющим все поколения в семье. Однако, как показали данные опроса, в целом большая часть опрошиваемых придерживаются позиции, что ЗОЖ может быть в семье, но это не обязательно. Стоит отметить, что только 1/10 часть опрошиваемых подтвердила наличие тенденций здорового образа жизни в своей семье, однако стоит заметить, что около половины опрошиваемых считает, что ЗОЖ не только может укрепить здоровье человека, но и сплотить семью. Из этого можно сделать вывод, что у значимой части молодёжи сохраняется установка на достаточную важность ЗОЖ не только в плане физического здоровья, но и целостности семьи.

Ценность «Доверие в семье» является неотъемлемо важной частью межличностного общения. Доверие царит в семьях около 70% опрошиваемых, что говорит о том, что данная ценность значима в иерархии семейных ценностей. Например, если опрошиваемого обидел друг, больше половины участников исследования в таком случае поделились этой обидой с членами своей семьи, что подтверждает высо-

кую значимость доверия в семье. Меньше 1/3 опрошиваемых не знают, как бы поступили в такой ситуации. Меньше четверти опрошиваемых не поделились бы своими чувствами с семьёй.

Меньше четверти респондентов считают, что доверительной обстановки в семье может и не быть. Также около четверти не могут определить, есть ли в семье доверие, не понимая её сущности. Семья – это важная социальная группа в структуре социума. Объединяясь, люди занимаются чем-то общим. Среди опрошиваемых 2/3 имеют совместные занятия, которые объединяют членов семьи. Это может быть совместное проведение выходного, просмотр кино, прогулка, посещение культурных мест и т.д. Четверть опрошиваемых говорит о том, что нет совместных занятий. Меньше 1/10 опрошиваемых не знают о наличии совместных занятий в семье. Помимо этого, большая часть опрошиваемых (почти 94%), считают важным интересное совместное времяпровождение. Это говорит о том, что ценность общих интересов в семье является значимой. И это даёт основание думать, что, если у опрошиваемого нет совместного времяпровождения в семье, то он бы хотел его иметь.

Одной из ведущих функций семьи является репродуктивная функция или продолжение рода. Однако, молодое поколение не считает эту функцию обязательной – так считает более половины респондентов. Меньше половины думает, что в семье должны быть дети (рис. 7). При этом, размышляя о своём будущем, своей будущей (имеющейся) семье, около 72% опрошиваемых видят в ней себя, супруга и ребенка(детей). 6% опрошиваемых считают, что в семье будут только они и супруг.

Меньше 5% не хотят создавать семью вообще. Около четверти опрошиваемых пока не задумываются об этом. Это позволяет сделать вывод о том, что, хоть по мнению большинства дети не обязательно должны быть в семье, многие всё же хотели бы иметь детей (рис. 8).

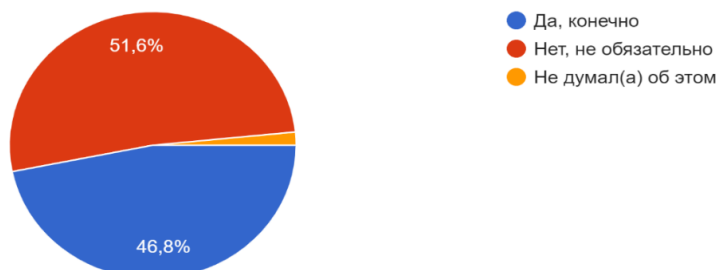


Рисунок 7 – Ответы на вопрос: «В семье должны быть дети?»

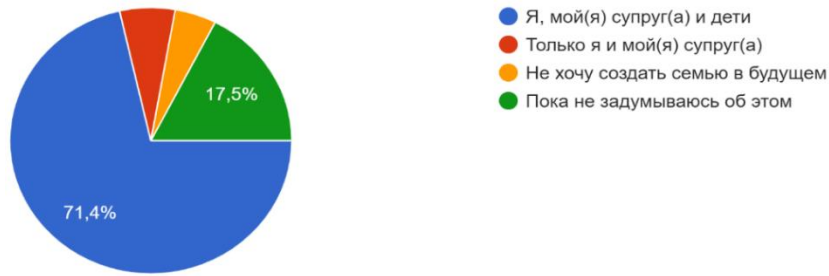


Рисунок 8 – Ответ на вопрос: В будущем какую бы Вы хотели видеть свою семью?

Практически все участники опроса (98,4%) считают, что помимо любви, доверия, заботы, взаимопонимания в семье важна также верность. Помимо верности, по мнению участников опроса, между супругами, также важным является и то, чтобы родители говорили детям, что они всегда будут рядом и никогда их

не бросят, так считает около 85% опрошиваемых. Почти 12% опрошиваемых считает, что это необязательно, и лишь 5% считают, что в этом нет смысла (рис. 9). Это даёт понимание того, что верность тоже важна в семейных ценностях.

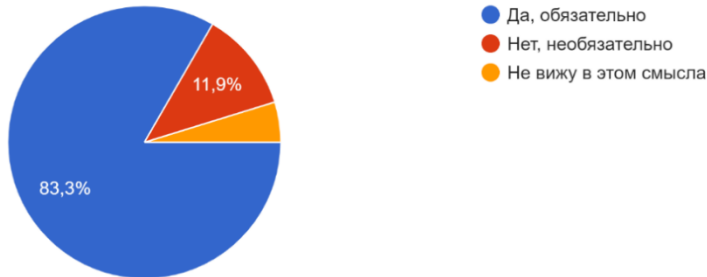


Рисунок 9 – Ответы на вопрос: «Считаете ли Вы важным, чтобы родители говорили своим детям, что они всегда будут рядом и никогда их не бросят?»

Помимо супружеских и детско-родительских отношений в семье бывают межпоколенные отношения – отношения с братьями/сестрами и отношения с бабушками и дедушками. У 90% респондентов выборки отсутствуют братья и сестры, но у 10% они есть.

ями/сестрами, около 10% считают, что это не важно. Рассматривая взаимоотношения с бабушками и дедушками, около 90% опрошиваемых считают, что такие взаимоотношения важны и лишь 3% считают, что такие взаимоотношения не важны вообще.

Так, около 80% опрошиваемых считают, что важны хорошие взаимоотношения с брать-

Таблица 1 – Распределение значимости ценностей семьи и семейных отношений в подгруппах выборки, (в %) (выделены наиболее значимые ценности)

Ценности семьи и семейных отношений	Возраст испытуемых по подгруппам	
	17-23 лет (80% от общей выборки)	24-29 лет (20% от общей выборки)
Историческая память семьи	5,8%	33%
Сохранение традиций	1,6%	16%
Верность	33%	16%
Поддержка	55%	33%
Забота	35,8%	50%
Взаимопонимание	46,6%	50%
Уважение	47,5%	33%
Любовь	61,6%	66%
Доверие	44,1%	16%
Здоровый образ жизни	0,8%	-
Продолжение рода	1,6%	-
Сексуальная составляющая	5,8%	-
Общие интересы	15%	-
Отношения со старшими	11,6%	-
Близость	0,8%	-

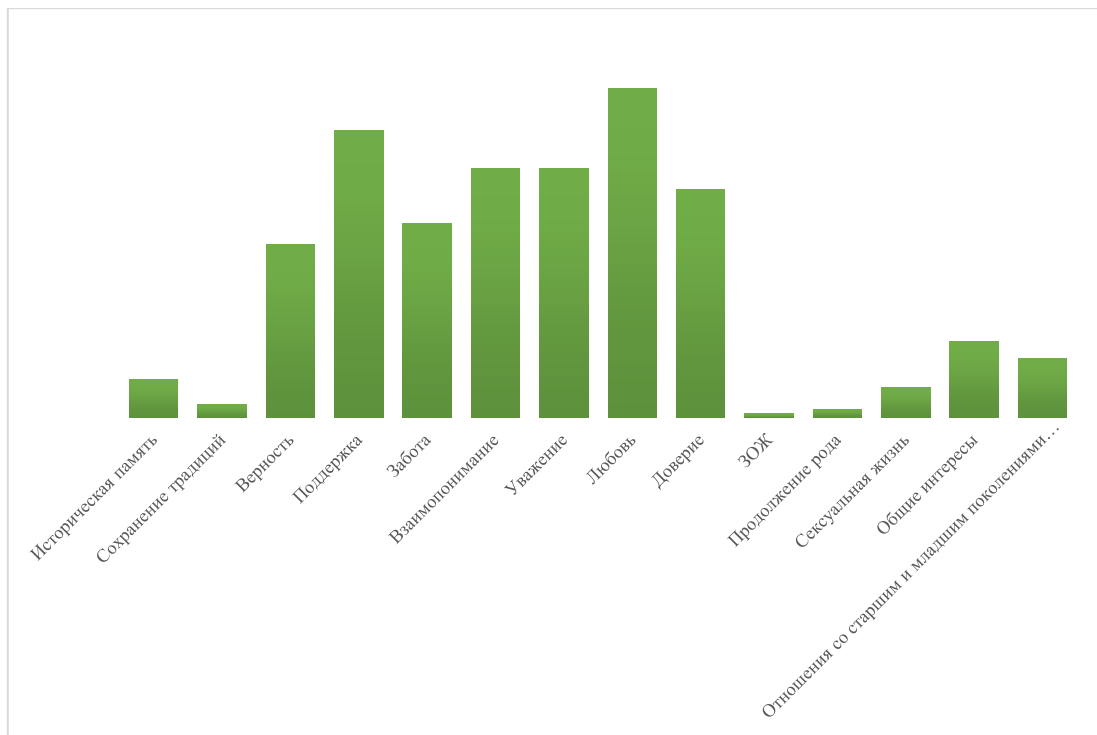


Рисунок 10 – Распределение ценностей семьи и семейных отношений по их степени выраженности (в процентном соотношении)

Анализ полученных данных позволил нам распределить эти ценности по степени их выраженности в подгруппах (в процентном соотношении) в таблице 1 и представить на рисунке 10.

Выводы. Таким образом, в современном глобальном мире под влиянием мировых тенденций (пропаганда однополых браков, введение «третьего» пола, феминизм) происходит трансформация семейных ценностей. Данные вызовы изменяют понимание семейного уклада, ценности и функциональные роли в мире, снижают значимость брака, родительства, адекватных ролевых ожиданий от супружеских отношений и т.п.

Выполненное нами исследование представлений о ценностях семьи и семейных отношений у современной студенческой молодежи показало, что приоритетными, рейтинговыми ценностями, формирующими стабильные семейные отношения остаются: «любовь», «поддержка в семье», «взаимопонимание в семье», «уважение в семье», «доверие между

членами семьи». Причем, разница значений с учетом возрастных особенностей в подгруппах не слишком незначительна, что говорит об общей тенденции в структуре представлений среди этой выборки.

Наименее значимыми для молодежных подгрупп, участвовавших в исследовании, являются ценности «здоровый образ жизни», «продолжение рода», «сексуальная составляющая в семейных отношениях», причем, чем взрослее молодые люди, тем выше средние значения значимости по данным ценностям. Наше исследование подтверждает факт изменений сложившихся ранее семейных традиций, ценностей и функций традиционного института семьи. Считаем необходимым уже сегодня на уровне государственной и региональной молодежной и социальной политики реализацию комплекса мер по оздоровлению общества и укреплению семьи, переориентации современного поколения на традиционные семейные ценности как наиболее важные духовные скрепы Российского государства [13].

Список литературы:

1. Галкина, Е.П. Трансформация института семьи в условиях современных модернизационных процессов / Е.П. Галкина, М.И. Кадничанская // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. – 2015. – №3.
2. Журавлева, Н.А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся российском обществе / Н.А. Журавлева // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 1. – С. 30-39.

3. Карпова, А.В. Кризис формирования семейных ценностей как отражение современных семейно-брачных отношений / А.В. Карпова // Ученые Записки СКАГС. – 2018. – №1. – С. 206-212.
4. Кулаженкова, Н.В. К вопросу о трансформации семейных ценностей в современном российском обществе / Н.В. Кулаженкова // Вестник государственного и муниципального управления. – 2015. – №1. – С.18-27.
5. Магун, В. Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян / В. Магун, М. Руднев, П. Шмидт // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. – 2015. – № 3-4 (121). – С. 74-93.
6. Мжельская, Е.В. Современные подходы к сущности понятия «Семейные ценности» / Е.В. Мжельская // СНВ. – 2013. – №4 (5).
7. Лотова, И.П. Системный подход к изучению семейных ценностей в современном российском обществе / И.П. Лотова // Статистика и экономика. – 2015. – №5.
8. Михайленко, Т.Н. Динамика семейно-брачных отношений студенческой молодежи / Т.Н. Михайленко // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – №5 (49).
9. Сапожникова, Е.Е. Представления о семейных ценностях и ролевых установках русских и корейских студентов ДВФУ / Е.Е. Сапожникова // Вестник КемГУ. – 2015. – №3-3 (63). – С. 223-231.
10. Хотеева, Р.И. Особенности отношения к браку студенческой молодежи / Р.И. Хотеева, А.С. Кузнецова // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – № 5. – С. 501-504.
11. Яницкий, М.С. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности / М.С. Яницкий, А.В. Серый // Вестник КемГУКИ. – 2012. – С. 82-97.
12. Яницкий, М.С. Система ценностных ориентаций «поколения z»: социальные, культурные и демографические детерминанты / М.С. Яницкий, А.В. Серый, О.А. Браун, Ю.В. Пелех, О.В. Маслова, М.В. Сокольская, Р.Д. Санжаева, А.Р. Монсонова, С.Б. Дагбаева, Ю.Ю. Неякина, Р.В. Кадыров, Т.В. Капустина // СПЖ. – 2019. – №72.
13. Владимир Путин «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп». Из послания Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс] // Портал «Православие.ru». – URL <https://pravoslavie.ru/58087.html>.

R.I. Khoteeva, A.S. Fandeeva, M.P. Yakushina, A.S. Shevlyakova
FEATURES OF FAMILY VALUES TRANSFORMATION
AT AGE OF CHALLENGES AND INSTABILITY

Abstract: The article is devoted to the analysis of ideas about family values and family traditions in a sample of student youth of KSU named after K.E. Tsiolkovsky. The results were obtained from a pilot study using a google form. The ideas about the values of the family and family relations among modern students have shown that the priority, rating-significant values that form stable family relations remain: «love», «support in the family», «mutual understanding in the family», «respect in the family», «trust between family members». Moreover, the difference in values, taking into account age characteristics in subgroups, is not too insignificant, which indicates a general trend in the structure of representations among this sample.

The least significant for the subgroups is the value of «healthy lifestyle», «procreation», «sexual component in family relations», and the older the young people are, the higher the average values are, which indicates the inclusion of the subjects in the process of transformation of family values. This can contribute to the destruction of previously established family traditions, values and functions of the traditional institution of the family.

Key words: transformation of family institution; family values; family myths and traditions; factors in formation of family values; student youth.

References:

1. Galkina, E.P., Kadnichanskaya, M.I. Transformatsiya instituta semyi v usloviyakh sovremennykh modernizatsionnykh protsessov // Vestnik OmGU. Seriya: Ekonomika. 2015. №3.
2. Zhuravlev N.A. Tsennostnye orientatsii lichnosti v izmenyayushchemsya rossiiskom obshchestve // Psikhologichesky zhurnal. 2012. V. 33. № 1. P. 30-39.
3. Karpova A.V. Krizis formirovaniya semeinykh tsennostei kak otrazheniye sevreennykh semeino-brachnykh otnosheny // Uchenye Zapiski SKAGS. 2018. №1. P. 206-212.
4. Kulazhenkova N.V. K voprosu o transformatsii semeinykh tsennostei v sovremennom rossiiskom obshchestve // Vestnik gosudarstvennogo i munitsipalnogo upravleniya. 2015. №1. P.18-27.
5. Magun V., Rudnev M., Smidt P. Evropeiskaya tsennostnaya tipologiya i bazovye tsennosti rossiyan // Vestnik obshchestvennogo mneniya. Dannye. Analiz. Diskussii. 2015. № 3-4 (121). P. 74-93.
6. Mzhelskaya E.V. Sovremennye podkhody k sushchnosti ponyatiya «Semeinye tsennosti» // SHB. 2013. №4 (5).
7. Lotova I.P. Sistemy podkhod k izucheniyu semeinykh tsennostei v sovremennom rossiiskom obshchestve // Statistika i ekonomika. 2015. №5.
8. Mikhailenko T.N. Dinamika semeino-brachnykh otnosheny studencheskoi molodyozhi // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. №5 (49).
9. Sapozhnikova E.E. Predstavleniya o semeinykh tsennostyakh i rolevykh ustanovkakh russkikh i ko-reiskikh studentov DVFU // Vestnik KemGU. 2015. №3-3 (63). P.223-231.
10. Khoteeva R.I., Kuznetsova A.S. Osobennosti otnosheniya k braku studencheskoi molodyozhi // Lichnost v culture i obrazovanii: psikhologicheskoye soprovozhdeniye, razvitiye, sotsializatsiya: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 2017. № 5. P. 501-504.
11. Yanitsky M.S., Sery A.V. Osnovnye metodologicheskiye podkhody k izucheniyu tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti // Vestnik KemGUKI, 2012. P. 82-97.
12. Yanitsky M.S., Sery A.V., Braun O.A., Pelekh Yu.V., Maslova O.V., Sokolskaya M.V., Sanzhayeva R.D., Monsonova A.R., Dagbayeva S.B., Neyaskin Yu. Yu., Kadyrov R.V., Kapustina T.V. Sistema tsennostnykh orientatsiy «pokoleniya z»: sotsialnye, kulturnye i demograficheskiye determinanty // SPZ. 2019. №72.
13. <https://pravoslavie.ru/58087.html>.

Статья поступила в редакцию 03.02.2022

Е.А. Богомолова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ И РАСПРЕДЕЛЕНИИ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В стране и мире происходят процессы, свидетельствующие о переоценке культурных ценностей предыдущих поколений, нарушении преемственности в передаче социокультурного опыта, росте неблагоприятных тенденций, связанных с отношением к семье как социальному институту. В статье обосновывается необходимость изучения представлений старшеклассников о семейных ценностях и распределении ролей в семье. Представлены результаты сравнительного анализа этих представлений у юношей и девушек старшего школьного возраста. Эмпирические данные получены с помощью методики Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской «Диагностика особенностей распределения ролей в семье между супругами», а также авторской методики изучения значимости семейных ценностей. Показано, что представления о ролевой структуре семьи у юношей и девушек старшего школьного возраста сходны и носят смешанный характер, отражая как традиционные, так и эгалитарные установки. В оценке значимости семейных ценностей зафиксированы существенные различия. Выявлена взаимосвязь значимости семейных ценностей старшеклассников и характера их установок в отношении распределения семейных ролей. Обнаружены различия в характере этой связи у юношей и девушек старшего школьного возраста.

Ключевые слова: социализация; старшеклассники; семейные ценности; семейные роли; представления о распределении ролей в семье; значимость семейных ценностей.

Процесс социализации в современном мире осуществляется в условиях так называемой «текучей современности» [1], характеризующейся размыванием традиционных социальных устоев, девальвацией системы традиционных ценностей и усиливающейся ориентацией на свободу и потребление как базовые ценности. В этих условиях осложняется процесс межпоколенной трансмиссии культуры, возникают социальные риски, связанные с угрозой потери не только этнической, гражданской идентичности как приоритетов устойчивого развития общества, но и семейной идентичности [2], [4], [6].

Семья является важнейшим связующим звеном в отношениях человека с окружающим миром, способствует социализации личности. Однако сегодня исследователи отмечают снижение приоритетности устойчивых брачно-семейных отношений, значимости семьи как ценности в системе ценностных ориентаций личности. Это приводит к обострению социально негативных переживаний одиночества, отверженности и ненужности, порождает риски дефектов социализации для детей, рожденных и воспитываемых вне семейной стабильности и защищенности [7], [9].

В условиях трансформации ценностного фундамента общества меняются представления о семейных ценностях, наблюдается постепенный переход от традиционных представлений о распределении ролей в семье к эгалитарным. И если в системе традиционных установок роли

мужчины и женщины в межличностном взаимодействии строго дифференцированы, то эгалитарные установки, напротив, не предполагают строгого разделения семейных ролей, они ориентируют на сходные модели поведения [3], [5]. Согласно Э. Тоффлеру, в настоящее время возникает новая система семьи так называемой третьей волны, основанная на разнообразии типов семьи и большей вариативности семейных ролей [8].

Старший школьный возраст является этапом интенсивного формирования мировоззрения, выстраивания системы ценностных ориентаций, оказывающих влияние на становление личности, в том числе системы семейных ценностей. Это связано с появлением в этом возрасте предпосылок, необходимых для формирования ценностных ориентаций: формально-логического мышления, полноценной рефлексии, накопления морального опыта, формирования мировоззрения, стабилизации Я-концепции. В этом возрасте представления о семье, её функционально-ролевой структуре начинают приобретать всё большую определенность и адекватность, становится более очевидной гендерная специфика представлений о семейных ролях и ценностях. Семья начинает занимать определенное место в системе мотивационных объектов, представленных в активно формирующейся у старшеклассников временной перспективе [5].

Вместе с тем, представления о семье, её функционально-ролевой и ценностной структу-

ре у старшеклассников недостаточно изучены. Исследования такого рода значительно чаще проводятся на выборке молодых людей юношеского возраста. Важно обратиться к истокам таких представлений, когда на основании личностной рефлексии эти представления начинают осознаться, что создает благоприятные условия для формирования личностно-значимого отношения к семье как ценности.

С целью изучения представлений о семейных ценностях и ролевой структуре семьи у старших школьников было проведено исследование, в котором приняли участие обучающиеся 11-х классов одной из общеобразовательных школ города Калуги. Объем выборки составил 30 человек. В основу исследования было положено предположение о том, что представления о семейных ценностях и распределении ролей в семье будут различны у юношей и девушек старшего школьного возраста. Также предполагалось установить взаимосвязь значимости семейных ценностей старшеклассников и характера их гендерных установок в отношении распределения семейных ролей.

Для исследования представлений о распределении ролей в семье использовалась методика «Диагностика особенностей распределения ролей в семье между супругами», авторы Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская. Методика позволяет выявить представления о том, кто реализует в семье такие семейные роли, как воспитание детей, поддержание эмоционального климата в семье («психотерапевтическая»), «хозяин/хозяйка», материальное обеспечение семьи, организация развлечений, организация семейной субкультуры.

Для оценки значимости семейных ценностей у старшеклассников была разработана авторская методика, в которой испытуемым предлагалось оценить по пятибалльной шкале значимость следующих семейных ценностей:

- супружество (любовь, интерес к любимому человеку, верность, забота, взаимное доверие и поддержка);
- родительство (рождение детей, любовь к детям, их воспитание в семье);
- внутрисемейная коммуникация (стабильность близких эмоциональных отношений, обеспечивающих психологический комфорт и эмоциональную поддержку членов семьи);
- здоровье и благополучие членов семьи;
- ценность родства (связь с родительскими семьями);
- обычаи и традиции семьи;
- материальное благосостояние семьи;

– домашнее имущество, домашний уют, культура быта.

Статистическая обработка данных осуществлялась посредством расчета U-критерия Манна-Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Перейдем к обсуждению результатов исследования представлений юношей и девушек о распределении ролей в семье и значимости семейных ценностей.

Анализ полученных результатов не выявил существенных различий между юношами и девушками в их представлениях о распределении ролей в семье. Такую роль, как «воспитание детей» и юноши, и девушки отводят скорее женщине, нежели мужчине, в то время как материальное обеспечение семьи они закрепляют за мужчиной. В отношении остальных ролей и у девушек, и у юношей были выявлены эгалитарные установки. Их особенностью является представление о равном участии мужа и жены в реализации этих семейных ролей без разделения их на традиционно «мужские» и «женские»: старшеклассники полагают, что оба супруга должны в равной степени определять те жизненные принципы и правила, на которых строится семья, совместно решать, как проводить досуг, вместе отвечать за эмоциональный климат семьи. Таким образом, представления о ролевой структуре семьи в исследуемой выборке носят смешанный характер, отражая в отношении одних ролей (воспитание детей и материальное обеспечение семьи) традиционные установки, в отношении других – эгалитарные установки.

Анализ значимости семейных ценностей юношей и девушек старшего школьного возраста позволяет сделать вывод, что у молодых людей в группу приоритетных семейных ценностей входят ценность «здоровье», а также конкурирующие между собой ценности «супружество» и «родство». Среднюю значимость для них имеют такие ценности, как «материальное благосостояние семьи», а также конкурирующие между собой «родительство» и «внутрисемейная коммуникация». Девушки же к приоритетным отнесли такие ценности, как «супружество» и «здоровье», а также «внутрисемейную коммуникацию». Иначе говоря, помимо здоровья, в семейной жизни для девушек важны любовь, интерес к любимому человеку, верность, забота, взаимное доверие и поддержка, а также стабильность близких эмоциональных отношений, обеспечивающих психологический комфорт и эмоциональную поддержку членов семьи. Среднезначимыми для них являются такие

ценности, как «материальное обеспечение», «культура быта», а также «родительство». Наименее значимы «ценность родства», «обычай и традиции семьи». При сравнении иерархии семейных ценностей юношей и девушек статистически значимые различия выявлены в отношении таких ценностей, как «ценность родства» ($U=45,5$, $p \leq 0,05$), а также «семейные обычаи и традиции» ($U=52$, $p \leq 0,05$): юноши более высоко оценивают значимость этих семейных ценностей по сравнению с девушками. Таким образом, оценка значимости семейных ценностей у юношей и девушек более существенно различается, чем представления о распределении ролей в семье.

На следующем этапе проверялась гипотеза о взаимосвязи значимости семейных ценностей старших школьников и характера их гендерных установок в отношении распределения семейных ролей. Статистическая проверка гипотезы осуществлялась посредством расчета значений коэффициента ранговой корреляции Спирмена по объединенной выборке.

Проанализируем полученные данные:

– ценность «здоровье и благополучие членов семьи», занимая в иерархии семейных ценностей старшеклассников (и юношей, и девушек) лидирующее положение, оказалась связана в представлениях испытуемых с тенденцией делегировать именно женщине в семье большинство семейных ролей, то есть ценность «здоровье и благополучие членов семьи» более значима для старшеклассников, в представлениях которых такие роли, как воспитание детей, поддержание эмоционального климата в семье, материальное обеспечение семьи, организация развлечений в большей степени должны реализовываться женой ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$);

– ценность «родительство» (рождение детей, любовь к детям, их воспитание в семье) положительно коррелирует с представлениями о том, что роль хозяйки (обеспечивающей уют, совершающей повседневные покупки и т.д.) в большей степени должна реализовываться женой ($p \leq 0,05$);

– на уровне тенденции можно говорить о том, что ценность «родительство» более значима для юношей и девушек, более склонных приписывать жене такую роль, как материальное обеспечение семьи;

– более высоко оценивают значимость внутрисемейной коммуникации (понимаемую как стабильность близких эмоциональных отношений, обеспечивающих психологический комфорт и эмоциональную поддержку членов семьи) старшеклассники, более склонные пси-

хотерапевтическую функцию (поддержание эмоционального климата в семье) отводить жене (вывод на уровне тенденции);

– значимость таких ценностей, как «супружество» (любовь, интерес к любимому человеку, верность, забота, взаимное доверие и поддержка), а также «культура быта, домашний уют» выше для испытуемых, в представлениях которых функцию организации семейной субкультуры, определения жизненных принципов и правил семьи должна реализовывать скорее жена, нежели муж (вывод на уровне тенденции).

Полученные результаты подтверждают гипотезу о взаимосвязи значимости семейных ценностей юношей и девушек старшего школьного возраста и их гендерных установок в отношении распределения семейных ролей.

Показательно, что все статистически значимые корреляции, а также умеренные по силе, хотя и не значимые в силу небольшого объёма выборки (на уровне тенденции) корреляции положительны по знаку. Это дает основания для вывода о том, ценности семьи более актуализированы в сознании тех старшеклассников, которые придерживаются представлений о распределении ролей в семье, в соответствии с которыми за женой закрепляются и традиционные женские роли (воспитание детей, поддержание эмоционального климата в семье), и те роли, которые традиционно приписываются мужу (например, материальное обеспечение семьи).

Гипотеза о различиях в характере взаимосвязи значимости семейных ценностей и гендерных установок в отношении распределения семейных ролей у юношей и девушек старшего школьного возраста также получила подтверждение.

Проанализируем полученные результаты по выборке девушек старшего школьного возраста:

– ценность «здоровье и благополучие членов семьи» оказалась более значима для девушек, в представлениях которых такие роли, как материальное обеспечение семьи, и «роль хозяйки» в большей степени должны реализовываться женой ($p \leq 0,05$);

– ценность «внутрисемейная коммуникация» положительно коррелирует с представлениями о том, что такие роли, как поддержание эмоционального климата в семье, материальное обеспечение семьи и организация развлечений в большей степени должны реализовываться женой ($p \leq 0,05$);

– значимость ценности «супружество» (любовь, интерес к любимому человеку, вер-

ность, забота, взаимное доверие и поддержка) выше для девушек, в представлениях которых функцию поддержания эмоционального климата в семье должна реализовывать скорее жена, нежели муж ($p \leq 0,05$);

– ценность «родительство» имеет тенденцию к связи с представлениями о закреплении воспитательской функции скорее за женой, нежели за мужем.

Проанализируем полученные показатели по выборке юношей:

– ценность «родительство», получив в выборке юношей более высокие оценки, чем в выборке девушек, оказалась связана в представлениях молодых людей с тенденцией делегировать женщине в семье роли хозяйки и организатора развлечений ($p \leq 0,05$);

– ценность «здоровье и благополучие членов семьи» имеет более высокую значимость для юношей, в представлениях которых все роли должны реализовываться скорее женой, нежели мужем (данный вывод достоверен в отношении роли организатора развлечений ($p \leq 0,05$); в отношении всех остальных ролей – на уровне тенденции к связи);

– значимость ценности «материальное благосостояние семьи» выше для юношей, в представлениях которых роль хозяйки скорее приписывается жене, нежели мужу ($p \leq 0,05$);

На уровне тенденции установлены следующие взаимосвязи: такие ценности, как «су-

пружество», «внутрисемейная коммуникация», «обычай и традиции семьи» более значимы для юношей, более склонных закреплять большинство ролей в семье за мужем.

Обобщая результаты корреляционного анализа, можно сделать вывод, с одной стороны, об определенном сходстве в характере взаимосвязи семейных ценностей и гендерных установок в отношении распределения семейных ролей у юношей и девушек, в то же время, можно говорить об определенных различиях в характере этой связи. В целом, семейные ценности имеют более высокую значимость для юношей и девушек, придерживающихся эгалитарных установок, в представлениях которых большинство ролей в семье должны реализовываться как женой, так и мужем.

Полученные в исследовании результаты позволяют рассматривать старший школьный возраст как этап онтогенеза, когда становятся значимыми и дифференцируются семейные ценности, конкретизируется представления о распределении семейных ролей, и, в целом, повышается ценность семьи в системе ценностных ориентаций личности, что указывает на важность специально организованной работы по популяризации традиционных семейных ценностей и функций семьи в данной возрастной группе как в условиях специально организованной образовательной среды, так и в более широком социальном пространстве.

Список литературы:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман; пер. с англ., под ред. В.Л. Иноземцева. – Москва, 2005. – 390 с.
2. Вержибок, Г.В. Ценностная система современной молодежи в условиях социальных изменений / Г.В. Вержибок // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14, вып. 2.
3. Гозман, Л.Я. Общение и развитие взаимоотношений в супружеской паре / Л.Я. Гозман, Ю.С. Алешина // Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – Москва: Изд-во МГУ, 1987. – 247 с.
4. Добринина, О.А. Социальные риски современности угрозы идентичности: системный анализ концепции З. Баумана / О.А. Добринина // Системная психология и социология. – 2019. – №4 (932).
5. Захарова, Е.И. Представления о будущем родительстве в подростковом и юношеском возрасте / Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Ю.А. Старостина, А.Г. Долгих // Российский психологический журнал. – 2019. – Т.16. – №2. – С. 103-122.
6. Ковалева, А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А.И. Ковалева // Социс. – 2003. – № 1. – С. 109-115.
7. Новоселова, Е.Н. Судьба традиционной семьи в эпоху прогрессирующего эгоизма / Е.Н. Новоселова // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2013. – №2.
8. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – Москва: АСТ, 2004. – 386 с.
9. Шаваева, О.А. Семейные ценности как объект социально-философского анализа / О.А. Шаваева // Научный журнал КубГАУ. – 2014. – №96 (02).

10. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 672 с.

E.A. Bogomolova

**PERCEPTIONS OF FAMILY VALUES AND DISTRIBUTION OF ROLES
WITHIN THE FAMILY AMONG SENIOR SCHOOL AGED BOYS AND GIRLS**

Abstract: Processes are taking place in the country and the world, indicating the reassessment of the cultural values of previous generations, the disruption of continuity in the transmission of socio-cultural experience, and the growth of unfavourable trends related to the attitude towards the family as a social institution. The article justifies the need to study senior pupils' perceptions of family values and the distribution of roles in the family. The results of a comparative analysis of these perceptions among senior school aged boys and girls are presented in the article. Empirical data were obtained using the methodology of Yu.E. Aleshina, L.Ya. Gozman, E.M. Dubovskaya «Distribution of roles in the family» and the author's methodology for studying the significance of family values. It has been shown that senior school aged boys and girls have similar and mixed perceptions of family roles, reflecting both traditional and egalitarian attitudes. Significant differences were recorded in the assessment of the importance of family values. The relationship between the significance of senior pupils' family values and the nature of their attitudes towards family roles was revealed. Differences in the nature of this relationship were found between boys and girls of senior school age.

Key words: socialization; senior pupils; family values; family roles; perceptions of family values; the importance of family values.

References:

1. Bauman Z. Individualizirovannoye obshchestvo / Transl. form Eng. Ed. by V.L.Inozemtsev. M. - 2005. – 390 p.
2. Verzhibok G.V. Tsennostnaya sistema sovremennoi molodezhi v usloviyakh sotsialnykh izmeneniy // Izv. Sarat. Un-ta. Nov. ser. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. 2014. V. 14 - iss. 2.
3. Gozman L.Ya., Aleshina Yu.S. Obshcheniye i razvitiye vzaimootnosheniy v supruzheskoi pare // Obshcheniye i optimizatsiya sovmestnoi deyatel'nosti / Ed. by G.M. Andreeva, Ya.Yanoushek. – M. – Izd-vo MSU - 1987. – 247 p.
4. Dobrina O.A. Sotsialnye riski sovremennosti ugrozi identichnosti: sistemnyy analiz kontseptsii Z.Baumana // sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya, 2019, №4 (932).
5. Zakharova E.I., Karabanova O.A., Starostina Yu.A. Dolgikh A.G. Predstavleniya o budushchem roditelstve v podrostkovom i yunosheskom vozraste // Rossiisky psikhologicheskiy zhurnal. 2019. V.16. №2. P.103 - 122.
6. Kovaleva A.I. Kontseptsiya sotsializatsii molodyozhi: normy, otkloneniya, sotsializatsionnaya trayektoriya // Sotsis. 2003. № 1. P. 109-115.
7. Novoselova E.N. Sudba traditsionnoi semyi v epokhu progressiruyushchego egoizma // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya. 2013. №2.
8. Toffler E. Tretya volna. M., AST. 2004. 386 p.
9. Shavaeva O.A. Semeinye tsennosti kak obyekt sotsialno-filosofskogo analiza // Nauchnyy zhurnal KubGAU, №96 (02), 2014.
10. Eidemiller E.G., Yustitskis V.V. Psikhologiya i psikhoterapiya semyi / E.G. Eidemiller, V.V. Yustitskis. – SPb.: Piter, 2009 – 672 p.

Статья поступила в редакцию 26.02.2022

С.В. Маланичева, А.Г. Биба

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация: Статья нацелена на выявление мотивов конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе бытовой деятельности и игры. На основе теоретического анализа проблемы и эмпирического исследования совместной игровой и бытовой деятельностью старших дошкольников были исследованы мотивы, которые лежат в основе позитивного детского поведения в конфликтных ситуациях, и противоположные им. В опытную часть исследования входило наблюдение и тестирование мотивационных предпочтений детей, их социальных эмоций и уровня конфликтности. В результате теоретической и практической работы выявлено, что к мотивам с положительной направленностью относятся: оказание помощи другим детям, дружба, нравственная норма. К мотивам с отрицательной направленностью относятся мотивы собственной выгоды, чувство неполноценности или тревоги. Полученные данные могут учитываться в определении коррекционного воздействия и воспитательной работы с детьми старшего дошкольного возраста с девиантным поведением.

Ключевые слова: мотив; конфликт; старший дошкольный возраст; игра; бытовая деятельность.

Проблема мотивационной составляющей поведения детей дошкольного возраста актуальна в практике работы педагога и психолога над отклонениями в поведении детей. Для целенаправленного формирования у ребёнка мотивационных установок, которые позволят ему находить конструктивные способы выхода из конфликтных ситуаций, требуется прежде всего выявить характер мотивов конфликтного поведения. В психологических исследованиях раскрыта сущность конфликта [4, 7], даются классификации типов конфликтов, причин их возникновения у детей дошкольного возраста [3, 5, 6], исследованы взаимосвязи между мотивацией и типами поведения в конфликтных ситуациях [4, 11, 12]. Однако остаются недостаточно изученными вопросы мотивационной направленности поведения детей старшего дошкольного возраста в конфликтных ситуациях, которая является важной составляющей в коррекционной или воспитательной работе с ребёнком. Не отрицая факта, что в старшем дошкольном возрасте конфликтов становится намного меньше, потому что для ребёнка сверстник приобретает особую социальную значимость и ему становится необходимым утвердиться в коллективе, завоевать уважение других детей, а также найти себе партнеров по игре (Д.Б. Эльконин [10]), всё же на основе наблюдений можем заключить, что у детей возникают конфликты и ссоры, и в помощи особенно нуждаются дошкольники с девиантным поведением.

Исследование поставленного вопроса требует прежде всего уточнения его базовых

понятий. В данной работе под *мотивом* понимается осознаваемое и лингвистически оформляемое или неосознаваемое самим индивидом побуждение, желание (интерес, установка) [4]. *Мотивация* определяется как побуждение к действию, вызванное определенным мотивом. *Мотивационная направленность* поведения личности представлена как психологический компонент потребностно-мотивационной сферы ребёнка, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека. Мотивами позитивного поведения являются такие желания, интересы детей старшего дошкольного возраста, в основе которых лежат нравственные установки, имеющие положительную направленность [2]. *Конфликтная ситуация* – внешние условия, которые выступают в виде предпосылки для возникновения конфликта; к элементам конфликтной ситуации относятся и состояние самого субъекта [4; 8].

На основе анализа теоретических источников по проблеме исследования, установлено, что детские конфликты возникают вследствие несформированности умений осуществлять игровую деятельность и личностных особенностей самих детей. В психологии детского поведения выявлено, что в старшем дошкольном возрасте конфликты чаще возникают по поводу игрушек, ролей и правил игры, реже – по поводу состава участников. В этом возрасте конфликт может спровоцировать словесная агрессия, когда дети дразнятся, обзывают других детей. В совместной бытовой деятельности предметом конфликта становится очередность вы-

полнения действия или распределение объектов данной деятельности. Также причиной может выступать критика одного из участников совместной деятельности со стороны других детей. В соответствии с закономерностями становления самоконтроля дети дошкольного возраста замечают недостатки или ошибки в действиях, речи сверстников намного лучше чем собственные, и независимо от справедливости критики реакция ребёнка на отрицательную характеристику его поведения достаточно резкая [1]. В качестве основного истока конфликтов выявлено неумение дошкольника подстроить своё поведение под интересы других детей [6, 8]. Однако, на наш взгляд, анализ описания конфликтных ситуаций в детском саду показывает, что доминирующей причиной является незнание ребёнком эффективных способов построения взаимоотношений со сверстниками, отсутствие игровых навыков сотрудничества, неуверенность ребёнка в своих силах и нежелание слушать критические оценочные суждения. Косвенными причинами могут также являться личностная тревожность дошкольника; несформированность у него в целом мотивационных установок и нормативности поведения; отсутствие умения возлагать на себя ответственность за возникновение какой-либо отрицательной ситуации, в частности в игре или совместной бытовой деятельности [7]. Проводимые нами исследования регулятивных особенностей детей позволяют нам также заключить, что несформированность самоконтроля также провоцирует возникновение конфликта и неконструктивное его решение [1].

Чаще всего конфликтная ситуация перерастает в конфликт, когда в процессе игровой деятельности возникает несоответствие между потребностями сверстников и возможностями ребёнка; в совместной бытовой деятельности несогласованность действий и не подчинение своей деятельности коллективной цели или порядку выполнения также приводит к конфликту. Также конфликт возникает, когда имеет место рассогласование в мотивах игры ребёнка и сверстников. Например, ребёнок вступает в игру с менее приятным сверстником с целью удовлетворить своё желание командовать вместо того, чтобы играть с тем ребёнком, который ему симпатичен [6]. Таким образом, при определении мотивационной направленности детей старшего дошкольного возраста следует рассматривать два типа их психологических конфликтов: конфликт в операциях и конфликт в мотивах.

У детей дошкольного возраста конфликтное поведение чаще всего возникает ситуативно, и ребёнок не знает, как надо вести себя в данной ситуации, не может управлять своим эмоциональным состоянием и поведением в целом [6]. Анализ поведения детей дошкольного возраста позволяет заключить, что в конфликтной ситуации они действуют по известным в общей психологии стратегиям: соперничество, приспособление, избегание, компромисс, сотрудничество, но их поведение имеет специфику [4]. Выбирая модели поведения в коммуникативном плане негативные, дети могут оказывать непосредственное физическое воздействие друг на друга или опосредованное в виде жалобы. Помимо этого, дошкольники оказывают психологическое давление, например, в виде топота ногами и гримас; словесное воздействие в форме указаний, угроз; аргументирование (например: «Я лучше знаю, как играть» или «Я хорошо это делаю, а ты не умеешь»). Необходимо отметить, что при выборе ребёнком модели мирного разрешения конфликта он демонстрирует желание помочь, подбодрить, найти эффективную замену, слушать других; при этом другие участники конфликта позитивно относятся к этому. В связи с этим, можно заключить, что предпосылками готовности к позитивному разрешению конфликтов являются личностные характеристики дошкольника, так как в них заключается потенциал его конструктивного поведения. Также важным является умение ребёнка искать пути выхода из конфликтной ситуации и прогнозировать последствия своих действий.

Для выявления личностных характеристик и умений детей старшего дошкольного возраста, формирующих у них мотивацию к мирному выходу из конфликта, было проведено соответствующее эмпирическое исследование на базе дошкольных образовательных учреждений Калужской обл. В исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста. Мотивационная направленность детей исследовалась с применением беседы и тестирования (методика «Изучение осознания мотивационных предпочтений» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной; методика «Изучение социальных эмоций» Г.А. Урунтаева) [9]; проективной методики («Несуществующее животное»).

В целом, результаты диагностики позволяют сделать вывод том, что у детей преобладает игровая мотивация и мотивация совместной деятельности в общении со сверстниками, с которыми они себя чувствуют комфортно,

не ожидают от них каких-либо конфликтных проявлений. В соответствии с результатами тестирования по методике Г.А. Урунтаевой,

Ю.А. Афонькиной все желания были распределены на группы (Таблица 1).

Таблица 1 – Виды желаний детей старшего дошкольного возраста

Желания-мотивы	Высказывания детей	Кол-во детей, %
Желания вещественного плана	«чтобы у меня была новая спортивная машинка»; «трансформер»; «новую игровую приставку»; «пистолет»; «хочу большую квартиру, потому что у меня нет своей комнаты»; «хочу много денег»; «хочу, чтобы мне постоянно покупали новые наряды»; «компьютер»; «самокат»; «украшения»	20 (33,4)
Желания, связанные с соблюдением нравственных норм	«чтобы меня никогда не обижали»; «чтобы дети были не жадные»; «вырасти и помогать своим родителям»; «чтобы у меня были только хорошие друзья»; «чтобы никто инее боле и не умирал»; «чтобы моя собачка выздоровела»; «хочу стать супер-героем и расправиться с бандитами»	16 (26,6)
Желания, направленные на удовлетворение материальных потребностей	«чтобы можно было есть конфет столько, сколько хочешь»; «хочу, чтобы целый день показывали одни мультфильмы»; «хочу много-много мороженого, лучше пломбира»; «хочу, чтобы все улицы в городе были украшены шариками»; «хочу, чтобы исполнялись все мои желания»	14 (23,4)
Желания, связанные с коммуникативными процессами	«хочу, чтобы я был лидером»; «хочу, чтобы меня все уважали и любили» «чтобы меня все хвалили»	10 (16,6)

Анализ ответов детей показал, что у них на первом месте находятся желания обладать какой-либо вещью. В основном, это различные игрушки. Поэтому ситуации, когда ребёнок лишается той вещи, которой он мечтал обладать, может стать причиной конфликта. Второе место занимают желания-мотивы, связанные с соблюдением нравственных норм. В эту группу включены желания, как положительной, так и отрицательной направленности. Дети не только желали помочь своим близким, но и мечтали расправиться с другими. Желания, направленные на удовлетворение материальных потребностей, находятся на третьем месте. Это свидетельствует о том, что дети старшего дошкольного возраста стремятся испытывать комфорт, не только в эмоциональном, но и в материальном плане. Поэтому от общения со сверстниками они также хотят получать материальную выгоду. На последнем месте находятся желания-мотивы, связанные с коммуникативными процессами, при этом на первое место выходит не желание иметь друзей и быть в социуме, а желание занять «высокую» позицию в социуме или иметь позитивное отношение к себе. Проведенное обследование, на наш взгляд, также позволяет сделать вывод о том, что дети способны оформлять свои желания в речи, но не могут до конца объяснить, почему они хотят именно этого. Это говорит о том, что дети не всегда могут осознать свои желания.

В соответствии с результатами тестирования по методике «Изучение социальных эмо-

ций» выявлена направленность мотивов поведения детей в конфликтных ситуациях (Таблица 2). Мотивы имеют как положительную, так и отрицательную направленность. К мотивам с положительной направленностью были отнесены мотивы оказания помощи другим детям, мотивы, в основе которых лежит дружба, нравственная норма. К мотивам с отрицательной направленностью были отнесены мотивы, связанные с нарушением нравственной нормы, мотивы собственной выгоды, мотивы, в основе которых лежит конфликт, либо ребёнок жалуется. В результате этого все дети были распределены на 3 группы в зависимости от уровней следования нравственной норме в конфликте: высокий уровень – у таких детей нравственная норма перешла в осознанный мотив поведения – 10 человек (16,6%); средний уровень – такие дети объясняют мотивы своего поведения, ссылаясь на какие-либо личные качества других детей, особенности дружеских взаимоотношений с ними или мотивируют поведение своими желаниями – 28 человек (46,7%); низкий уровень – у таких детей отсутствует нравственная норма, они решают проблемные ситуации путем конфликта, могут жаловаться на своих сверстников – 22 человека (36,7%). Статистическая обработка данных позволила заключить, что у большинства детей мотивы позитивного поведения, находятся на низком (36,7%) и среднем (46,6%) уровнях развития.

Таблица 2 – Мотивы поведения старших дошкольников в конфликтных ситуациях, их направленность

Мотивы поведения	Основные причины	Положительная или отрицательная направленность мотивов + / -	Примеры ответов детей	Кол-во детей	%
Мотивы нравственного характера	«Лена и Соня играли в догонялки. Лена убежала, а Соня догоняла. Вдруг Лена упала. Тогда Соня...»				
	Помощь сверстнику	+	«Соня подошла к Лене и подала ей руку» – Почему Соня подала Лене руку? «Потому что, ей стало жалко девочку»	4	6,6
	личные качества	+	«Потому что она всем помогала»	10	16,6
	«Две девочки рисовали. У Наташи было много разноцветных фломастеров, а у Маши только два. Тогда Маша подошла к Наташе и попросила: «Дай мне, пожалуйста, несколько твоих фломастеров, я хочу раскрасить свой рисунок». Тогда Наташа сказала...»				
	Сформированный нравственный мотив поведения	+	«Возьми, мне не жалко» – Почему она ответили именно так? «Потому что эта девочка совсем не жадная»	10	16,6
	«Гриша и Коля играли в мяч. Гриша бросил мяч и попал в девочку, которая играла неподалеку. Девочка начала плакать. Воспитательница подошла к мальчикам и спросила, кто это сделал. Тогда Гриша ответил...»				
	Нравственная норма нарушена	-	«Это не я, это Коля»	4	6,6
	«Ирине подарили на День рождения новую куклу, которую она принесла в детский сад. Все девочки хотели поиграть с такой куклой. Вдруг Маша подбежала к Ирине, выхватила у нее куклу и сказала, что теперь она с ней будет играть. Тогда Ирина...»				
	жалоба	-	«Ирина пожаловалась воспитательнице, и она наказала Машу»	8	13,3
	конфликтность	-	«Ирина подошла, ударила Машу и забрала свою куклу»	10	16,6
Мотивы, построенные на коммуникативной основе	«Таня и Оля играли в «дочки-матери». К ним подошла Света и попросила принять её в игру. Тогда Таня сказала...»				
	дружба	+	«Конечно, давай, играть вместе, мы же друзья»	6	10
Мотивы, направленные на удовлетворение материальных потребностей	« Степа строил из кубиков замок, Сережа пробежал мимо и нечаянно задел постройку. Замок рассыпался. Тогда Степа сказал...»				
	Собственная выгода	-	«Давай мне такой же строй, чтобы я потом смог играть»	8	13,3

В соответствии с результатами обследования по проективной методике «Несуществующее животное» было обнаружено, высокий уровень конфликтности имеют 43,3% детей, средний – 20% детей, низкий 36,7% испытуемых. Один из наиболее распространенных признаков повышенной конфликтности в рисунке несуществующего животного – это наличие острых выступов и выростов, независимо от того, что дети изображают (рога, уши, щупальца, клешни).



Рисунок 1 – Рисунок несуществующего животного ребёнка, приехавшего из зоны военного конфликта

Помимо уровня собственной конфликтности, в рисунке несуществующего животного проявилось отношение испытуемых к возможной агрессии со стороны окружающих; боязнь нападения приводит к стремлению защитить придуманное животное. Например, рисунок несуществующего животного мальчика 6,5 лет (рисунок 1).

Очевидно, каждый агрессивный акт имеет определенный повод и проявляется в конкретной ситуации. В процессе наблюдения за совместной бытовой, игровой деятельностью детей, совместного их рисования были выделены следующие ситуации, когда дети проявляли агрессивность:

– ситуация привлечения внимания (педагог похвалил одного, другой начал рвать бумагу и бросать её вокруг себя);

– крики по поводу раздела игрушек (желание получить понравившуюся игрушку);

– ситуация превосходства (один ребёнок, видя, что педагог не реагирует на просьбу другого ребёнка объяснить, как правильно нужно выполнять рисунок, начинает над ним смеяться, говоря, что у него всё равно ничего не получится);

– стремление быть главным (ребёнок постоянно привлекает внимание к себе разными способами: сломался карандаш (хотя рядом лежат запасные), многократные просьбы посмотреть его рисунок, заявления «у меня уже получилось, я уже нарисовал (нарисовала)», вопрос «Мы будем играть потом?») и т.п.

Большинство из отмеченных негативных проявлений наблюдаются в ситуации защиты своих интересов, отстаивания своего превосходства. Детские действия выступают здесь в качестве средства достижения определенной цели. Ребёнок максимально удовлетворяется, если желанная цель достигнута. Из этого вытекает вывод: в большинстве случаев агрессивные действия у детей имеют инструментальный или реактивный характер. В то же время у некоторых из них агрессивные действия вообще не имеют какой-либо цели и направлены исключительно на причинение вреда другому.

Типическое состояние при так называемой агрессии характеризуется острым, часто аффективным переживанием гнева, импульсивной беспорядочной активностью, злостью, в ряде случаев желанием на ком-то и даже на чем-то «сорвать зло». При этом на первый план выступают потеря самоконтроля. Довольно распространенным проявлением агрессии служит грубость. Часто за маской агрессивности у ребёнка скрываются неуверенность в себе,

недоверие к людям, постоянное ожидание неприятностей со стороны других.

Для того чтобы определить, существует ли взаимосвязь между показателями конфликтности и сформированностью мотивов бесконфликтного поведения, данные по методикам «Несуществующее животное» и «Изучение социальных эмоций» подверглись математической обработке с использованием метода ранговой корреляции Спирмена. Были сформулированы следующие гипотезы:

H₀: Корреляция между показателем уровня конфликтности и сформированности мотивов позитивного поведения не отличается от нуля.

H₁: Корреляция между показателем уровня конфликтности и сформированности мотивов позитивного поведения статистически значимо отличается от нуля.

По результатам сравнения показателей конфликтности по методике «Несуществующее животное» и мотивов позитивного поведения по методике «Незаконченные рассказы-ситуации»:

$$r_s = -0.87 \text{ при } p \leq 0,01.$$

Полученный отрицательный показатель говорит о том, что между исследуемыми параметрами существует обратная корреляционная связь. Такая связь является показателем того, что чем выше у ребёнка уровень конфликтности, тем хуже у него сформированы мотивы позитивного поведения и наоборот.

Таким образом, на основе данных констатирующего эксперимента мы пришли к заключению, что как правило, мотивы поведения и желания ребёнка в старшем дошкольном возрасте связаны с игровой деятельностью как ведущей деятельностью дошкольника. Среди желаний детей преобладающими являются желания обладать какой-либо вещью, чаще всего игрушкой. Детям также свойственны желания-мотивы, связанные с соблюдением нравственных норм, Желания, направленные на удовлетворение материальных потребностей и желания-мотивы, связанные с коммуникативными процессами, которые в плане иерархии находятся на последнем месте. Дети способны давать своим желаниям речевое оформление, но затрудняются в обосновании своих желаний, что может свидетельствовать о том, что дети не всегда могут осознать свои желания.

В результате исследования была предпринята попытка частичного восполнения недостатка в рекомендациях практикующим педагогам относительно формирования позитивного поведения детей в конфликтных ситуациях.

Они заключаются в следующем: учить дошкольников понимать чувства и потребностей других людей; помогать детям вырабатывать адекватную Я-концепцию и самооценку, демонстрировать позитивные способы разрешения конфликтов и формировать прочные знания о границах допустимого поведения; сдерживать стремление детей, провоцирующие конфликты с другими детьми в играх; объективно разбираться в причинах возникновения конфликта; обсудить причину конфликта и неправильные действия детей, которые его вызвали, а также другой путь разрешения конфликтной ситуа-

ции; не обсуждать при детях проблемы их поведения во избежание убеждения о том, что конфликты неизбежны; не вмешиваться в ссоры детей пока не возникает угрозы жизни или здоровью ребёнка, но прерывать игру если во время ссор один из детей всегда побеждает, а другой выступает «жертвой», во избежание формирования робости у побежденного.

Исследование может быть продолжено в аспекте выявления средств, формирующих у детей старшего дошкольного возраста позитивную мотивацию в конфликтных ситуациях и умение продуктивно разрешать конфликты.

Список литературы:

1. Биба, А.Г. Развитие контрольно-оценочной самостоятельности у детей с нарушениями речи / А.Г. Биба // Журнал педагогических исследований. – 2020. – Т.5 № 5. – С. 66-69.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: Флинта, 1991. – 436 с.
3. Коломинский, Я.Л. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности / Я.Л. Коломинский, Б.П. Жизевский // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 35-42.
4. Леонов, Н.И. Конфликты и конфликтное поведение: Методы изучения / Н.И. Леонов. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 236 с.
5. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – Москва: ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 1999. – 352с.
6. Рояк, А.А. Психологические конфликты и особенности индивидуального развития личности ребёнка / А.А. Рояк. – Москва: Флинта, 1988. – 310 с.
7. Скотт, Д.Г. Сила ума. Способы разрешения конфликтов / Д.Г. Скотт. – Санкт-Петербург: ВИС, 1994. – 430 с.
8. Сорокина, А.И. Психологическое исследование конфликтности в детском возрасте/ А.И. Сорокина. – Москва: Владос, 2008. – 456 с.
9. Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина; под ред. Г.А. Урунтаевой. – Москва: Просвещение: Владос, 1995. - 291с.
10. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.
11. Shrestha, Praveen. Conflicts-motives [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.psychestudy.com/general/motivation-emotion/conflicts-motives>.
12. Buck, R.A Developmental-Interactionist theory of motivation, emotion, and cognition: Implications for understanding psychopathology (University of Connecticut) [Электронный ресурс] // JAPANESE JOURNAL OF RESEARCH ON EMOTIONS. – 1995. – 3(1):1-16. – URL<https://www.researchgate.net/publication/289538480>.

S.V. Malanicheva, A.G. Biba

**PECULIARITIES OF MOTIVATION ORIENTATION
OF PRESCHOOL CHILDREN'S BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS**

Abstract: The article is aimed at identifying the motives of senior preschool children's conflict behavior in the process of routine activities and games. On the basis of a theoretical analysis of the problem and an empirical study of senior preschooler's joint play and routine activities, the motives that underlie positive child behavior in conflict situations and the opposite ones were investigated. The experimental part of the study included the observation and testing of children's motivational preferences, their social emotions and the level of conflict personality. As a result of theoretical and practical work, it was revealed that the motives with a positive orientation include: helping other children, friendship, moral norm. Motives with a negative orientation include motives of self-interest, feelings of inferiority or anxiety. The data obtained can be taken into account in determining the corrective impact and educational work with senior preschool children with deviant behavior.

Key words: motive; conflict; senior preschool age; game; routine activity.

References:

1. Biba, A.G. Razvitiye kontrolno-otsenочноi samostoyatel'nosti u detei s narusheniyami rechi // Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy. - 2020. - V.5 № 5. - P. 66-69.
2. Vygotsky, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya / L.S. Vygotsky. - M.: Flinta, 1991. - 436 p.
3. Kolominsky, Ya.L., Zhiznevsky, B.P. Sotsialno-psikhologicheskyy analiz konfliktov mezhdru detmi v igrovoi deyatel'nosti / Ya.L. Kolominsky, B.P. Zhiznevsky // Voprosy psikhologii. - 1990. - № 2. - P. 35-42.
4. Leonov, N.I. Konflikty i konfliktnoye povedeniye: Metody izucheniya / N.I. Leonov. - SPb.: Piter, 2006. - 236 p.
5. Mukhina, V.S. Detskaya psikhologiya / V.S. Mukhina. - M.: OOO Aprel Press, ZAO EKSMO-Press, 1999. - 352 p.
6. Royak, A.A. Psikhologicheskkiye konflikty i osobennosti individual'nogo razvitiya lichnosti rebyonka / A.A. Royak. - M.: Flinta, 1988. - 310 p.
7. Skott, D.G. Sila uma. Sposoby razresheniya konfliktov / D.G. Skott. - SPb.: VIS, 1994. - 430 p.
8. Sorokina, A.I. Psikhologicheskoye issledovaniye konfliktnosti v detskom vozraste/ A.I. Sorokina. - M.: Vlados, 2008. - 456 p.
9. Uruntaeva, G.A., Afonkina, Yu.A. Praktikum po detskoj psikhologii: Posobiye dlya studentov pedagogicheskikh institutov, uchaschikh'sya pedagogicheskikh uchilishch i kolledzhei, vospitatelei detskogo sada / Ed. by. G. A. Uruntaeva. - M.: Prosveshcheniye: Vlados, 1995. - 291 p.
10. Elkonin, D.B. Izbrannyye psikhologicheskkiye trudy / D.B. Elkonin. - M.: Pedagogika, 1989. - 560 p.
11. Shrestha, Praveen. Conflicts-motives. - <https://www.psychestudy.com/general/motivation-emotion/conflicts-motives>.
12. Buck, R. A Developmental-Interactionist theory of motivation, emotion, and cognition: Implications for understanding psychopathology (University of Connecticut) // JAPANESE JOURNAL OF RESEARCH ON EMOTIONS. - 1995. - 3(1):1-16. - <https://www.researchgate.net/publication/289538480>.

Статья поступила в редакцию 14.02.2022

М.О. Мдивани

МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫМ БЕГОМ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация: В статье приводятся результаты исследования мотивации городских жителей регулярно заниматься бегом. На основании экспертных интервью был составлен опросник, позволяющий получить данные: о причинах выбора бега в качестве оздоровительной тренировки, о непосредственной мотивации начать тренировку и об ощущениях и мыслях, возникающих у бегунов в процессе бега. В исследовании приняли участие 56 респондентов (25 мужчин и 31 женщина) возрасте от 16 до 48 лет, занимающихся бегом от полугода до 17 лет. Причинами побудившими и побуждающими респондентов бегать являются желание поддержать физическую форму, общаться с друзьями и достигать результатов в беге. Поддержание физической формы для женщин более значимо, чем для мужчин. Факторный анализ данных позволил выделить состояние медитации в процессе бега, приносящее чувство удовлетворения. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что бег является для многих горожан способом борьбы со стрессом.

Ключевые слова: оздоровительный бег; мотивация; физическая форма; эйфория бегуна; медитация.

В семидесятые годы прошлого века в нашей стране был популярен оздоровительный бег, его широко рекламировали как профилактическое средство от сердечно-сосудистых заболеваний. Однако большого количества бегунов на улицах и в парках не наблюдалось. В Соединённых Штатах в 50-е годы «бег трусцой» или jogging рекламировался как средство от неподвижного образа жизни, переедания и массового ожирения. Растущее количество медицинских данных свидетельствовало о том, что отсутствие физической активности, связанное с малоподвижным образом жизни, оказывает значительное краткосрочное и долгосрочное воздействие на здоровье. Таким образом, бег трусцой был разработан, чтобы противодействовать недостатку физических нагрузок в городской среде [9]. Горожане все чаще использовали автомобиль вместо ходьбы, чтобы передвигаться на короткие расстояния, лифты и эскалаторы вместо лестниц. Послевоенная Америка, победившая инфекционные заболевания и недоедание времен экономической депрессии, столкнулась с эпидемией сердечных заболеваний, причина которых в свержизобилии, сопровождавшем урбанизированное индустриальное общество. К семидесятым годам человек, бегущий по улице или в парке стал привычной частью городского ландшафта, а ежедневные пробежки стали для многих американцев устойчивой привычкой. Вокруг увлечения бегом выстроилась целая инфраструктура: парки стали оборудоваться беговыми дорожками, а производители спортивных товаров стали выпускать специальную одежду для бега [7].

Беговая мода пришла в Россию через модную одежду и обувь. Большое количество

современной молодежи и людей среднего возраста увлекаются бегом. Фирмы производители спортивных товаров, такие как Адидас и Найк, организуют в больших городах клубы для бегунов и поддерживают разработку специальных беговых приложений для смартфонов. Занятие бегом считается частью здорового образа жизни, то есть первичной целью занятия бегом считается поддержание своего организма в здоровом состоянии, однако большое количество бегунов заботятся не столько о здоровье организма, сколько о весе и о формах тела. В появившихся исследованиях мотивации занятием оздоровительным бегом основное внимание уделяется поддержанию здоровья и физиологического тонуса, либо использования бега для похудения [1, 2, 6]. Причем основной фокус в данных исследованиях делается на приобщение к оздоровительному бегу молодежи и студентов [3]. Целью нашего исследования было выяснить причины, побудившие современных горожан разного возраста заниматься бегом.

Метод

На первом этапе была проведена работа по созданию опросника для бегунов. С этой целью были проведены 7 интервью с представителями бегового сообщества разного пола и возраста. Критерием отбора респондентов для интервью было занятие бегом в течении не менее 5 лет. В интервью кроме прямого обсуждения причин занятия бегом обсуждались мысли и чувства, которые испытывают бегуны в процессе бега. На основе анализа результатов интервью был составлен короткий опросник, куда кроме открытых вопросов о причинах занятия бегом, входил список утверждений, с которыми респонденты должны были выразить степень

своего согласия или несогласия. Содержание опросника было разбито на три части. В первой предлагалось в открытой форме описать причину занятий бегом. Во второй выбрать из предложенных вариантов ту мотивацию, которая заставляет респондента начать конкретную тренировку. И в третьей части – оценить степень своего согласия с утверждениями о мыслях и чувствах, которые испытывают респонденты в процессе бега.

Выборка

В исследовании приняли участие 56 респондентов (25 мужчин и 31 женщина) возрасте от 16 до 48 (средний возраст 26,5 лет $SD=6,2$ года). Стаж занятий бегом составлял от 0,5 года до 17 лет. Респонденты занимались бегом как самостоятельно, так и в составе беговых клубов.

Результаты

В ответ на открытый вопрос о причинах начала занятия бегом самым частым ответом было присоединение к компании друзей. Некоторых респондентов побуждали заняться бегом друзья, родители или партнеры, некоторые присоединились к секциям или клубам. То есть основным мотивом занятий в этом случае была кооперация. Однако некоторые респонденты прямо или косвенно обозначали и мотив конкуренции. Причиной занятий бегом для них было желание соревноваться с другими, пробежать марафон и всячески улучшать свои результаты.

Достаточно часто респонденты указывали причиной своего занятия бегом желание держать себя в физической форме. Причем под формой имелось ввиду не только вес, но и сила и даже хороший сон. Многие стали заниматься бегом вместо занятий каким-либо видом спорта или фитнесом, так как бег более доступен и во временном и в материальном отношении. И очень многие указывали, что им просто нравится бегать, так как бег доставляет им положительные эмоции.

Во второй части опросника половина респондентов указывала, что важной побудительной причиной пойти на тренировку является желание встретиться с друзьями. 48% респондентов думают о том, чтобы улучшить свои результаты перед тренировкой. И лишь 20% хотят сделать селфи и разместить его в сети. Многие респонденты добавляли от себя, что побудительным мотивом является наслаждение красотой природы или спокойствием утреннего города.

В третьей части опросника респонденты выражали свое согласие с приведенными утверждениями с помощью ликертовой шкалы (от 1 – «совершенно не согласен» до 5 – «совершенно согласен»), что позволило применить некоторые процедуры статистического анализа. Средние значения оценки согласия с утверждениями приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Средние значения оценок утверждений

Утверждение	Среднее
Я бегаю, потому что мне нравится бегать	4,3
Бег помогает мне поддерживать форму	4,0
Я бегаю для того, чтобы привести мысли в порядок	3,8
Бег меня успокаивает	3,8
Когда я бегаю, я могу побыть сам с собой	3,6
Добившись успеха в беге, мне будет легче достигать и другие высоты	3,5
Я бегаю, потому что очень мало двигаюсь	2,5
Я бегаю потому, что хочу выглядеть как тренер/друг/кумир/и т.п.	2,3

Различия в оценках утверждений между мужчинами и женщинами получены лишь в двух случаях. Женщины значимо выше мужчин оценивают желание выглядеть, как кто-то другой ($U = 270,05$; $p = 0,045$), и то, что они мало двигаются ($U = 203$; $p = 0,002$).

Для того, чтобы определить, стоят ли за данными утверждениями скрытые факторы, был применен эксплораторный факторный анализ Методом главных компонент с Варимакс вращением. В результате выделилось два фактора, исчерпав 55% дисперсии ($KMO = 0,732$).

Факторные нагрузки утверждений приведены в Таблице 2.

Как видно в таблице, второй фактор включает именно те утверждения, ценность которых значимо различается для мужчин и женщин. Поэтому процедура факторного анализа была повторена отдельно для мужчин и женщин. У мужчин выделилось два фактора, исчерпавших 61% дисперсии ($KMO = 0,764$). У женщин выделилось 3 фактора, исчерпавших 67% дисперсии ($KMO=0,682$). Факторные нагрузки утверждений приведены в таблицах 3 и 4 соответственно.

Таблица 2 – Факторная структура оценок всеми респондентами

Утверждение	Факторные нагрузки	
Бег меня успокаивает	0,803	
Я бегаю для того, чтобы привести мысли в порядок	0,78	
Когда я бегаю, я могу побыть сам с собой	0,772	
Бег помогает мне поддерживать форму	0,63	
Добившись успеха в беге, мне будет легче достигать и другие высоты	0,616	
Я бегаю, потому что мне нравится бегать	0,499	
Я бегаю, потому что очень мало двигаюсь		0,733
Я бегаю потому, что хочу выглядеть как тренер/друг/кумир/и т.п.		0,674

Таблица 3 – Факторная структура оценок мужчинами

Утверждение	Факторные нагрузки	
Я бегаю для того, чтобы привести мысли в порядок	0,881	
Добившись успеха в беге, мне будет легче достигать и другие высоты	0,778	
Когда я бегаю, я могу побыть сам с собой	0,749	
Бег помогает мне поддерживать форму	0,744	
Бег меня успокаивает	0,744	
Я бегаю потому, что хочу выглядеть как тренер/друг/кумир/и т.п.	0,573	
Я бегаю, потому что очень мало двигаюсь		-0,823
Я бегаю, потому что мне нравится бегать		0,747

Таблица 4 — Факторная структура оценок женщинами

Утверждение	Факторные нагрузки	
Бег меня успокаивает	0,916	
Когда я бегаю, я могу побыть сам с собой	0,845	
Я бегаю потому, что хочу выглядеть как тренер/друг/кумир/и т.п.		0,708
Бег помогает мне поддерживать форму		0,668
Я бегаю, потому что очень мало двигаюсь		0,657
Я бегаю, потому что мне нравится бегать		0,745
Я бегаю для того, чтобы привести мысли в порядок		0,73
Добившись успеха в беге, мне будет легче достигать и другие высоты		0,556

Обсуждение результатов

Как показывают результаты, отвечая на прямые вопросы о мотивации занятием бегом, респонденты указывают желание поддерживать физическую форму, работоспособность и здоровье, что соответствует данным предыдущих исследований [3, 4, 5]. Практически все бегуны со стажем указывают, что им нравится бегать. Однако, что под этим подразумевается, становится понятным после анализа результатов факторизации. Желание быть физически совершенным и модным присутствует и у мужчин, и у женщин, но на первое место выходит то, ощущение, которое испытывают респонденты во время бега. И мужчины, и женщины указывают, что в процессе бега они сосредотачиваются («Я бегаю для того, чтобы привести мысли в порядок», «Когда я бегаю, я могу побыть сам с собой», «Бег меня успокаивает»). Причем такие мысли вызывают не только положительные эмоции, но и чувство уверенности в себе («Добившись успеха в беге, мне будет легче достигать и другие высоты»). Улучшение

настроения, позитивные мысли и эмоции были зафиксированы у бегунов на длинные дистанции и ранее [8]. В литературе данное явление получило название «эйфория бегуна» (runner's high) и связывалось с выделением эндорфинов в процессе длительной физической нагрузки [10]. В последнее время были получены данные [11], что в процессе физических упражнений выделяется вещество фенилэтиламин, отвечающий в биохимии мозга за приподнятое настроение и состояние близкое к влюбленности. На основе наших результатов сложно делать выводы о биохимических реакциях в мозге бегунов, но с уверенностью можно утверждать, что сосредоточение, похожее на медитацию, в процессе бега вызывает положительные эмоции и чувство удовлетворения.

Выводы

Результаты проведенного исследования подтверждают выводы предыдущих исследований о существующей мотивации занятия оздоровительным бегом. Хорошо осознаваемыми и декларируемыми причинами являются под-

держание физической формы, общение с друзьями и преодоление себя. Однако, кроме этого, существуют и другие мотивы, скрытые под утверждением «Мне нравится бегать». Факторный анализ позволил выделить важную и для мужчин, и для женщин такую особенность бега, как медитация. Сосредоточение на себе, на сво-

ем теле и мыслях, растворение в процессе и отвлечение от городской суеты приносит удовлетворение, несмотря на затрачиваемые физические усилия. Для многих горожан оздоровительный бег может стать доступным и эффективным способом борьбы со стрессом и депрессиями.

Список литературы:

1. Бубнова, М.Г. Методические рекомендации Обеспечение физической активности граждан, имеющих ограничения в состоянии здоровья / М.Г. Бубнова, Д.М. Аронов, С.А. Бойцов // CardioСоматика. – 2016. – Т. 7. – №1. – С. 5-50. – doi: 10.26442/CS45189.
2. Калянов, В.В. Бегаем, чтобы похудеть / В.В. Калянов, И.Г. Аракелян // Методист. – 2019. – № 4. – С. 43-46.
3. Кузнецова, Т.А. Мотивационная структура личности студентов, занимающихся оздоровительным бегом / Т.А. Кузнецова, М.П. Лебедева // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2016. – Т. 1. – № 3. – С. 72-75.
4. Мильнер, Е.Г. Человек и бег / Е.Г. Мильнер, В.М. Волков. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 144 с.
5. Михеева, Т.М. Формирование мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой (на примере оздоровительного бега) / Т.М. Михеева, Г.Б. Холодова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 3(164). – С. 89-93.
6. Холодова, Г.Б. Оздоровительный бег как средство повышения работоспособности студента / Г.Б. Холодова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – №12 (161). – С. 83-87.
7. Biernat, Elżbieta & Skrok, Lukasz & Majcherek, Dawid & Nalecz, Hania (2020). Socioecological Profile of Active Adults. Sport as a Whole-life Choice. Physical Culture and Sport. Studies and Research. 85. 59-76. DOI:10.2478/pccsr-2020-0007.
8. Daigneault, Bree, «Running Whidbey: The Physiological and Psychological Impacts of a 60 Mile Ultramarathon» (2021). WWU Honors Program Senior Projects. 434. https://cedar.wvu.edu/wvu_honors/434.
9. Latham A. (2015). The history of a habit: jogging as a palliative to sedentariness in 1960s America. Cultural geographies, 22(1), 103-126. – <https://doi.org/10.1177/1474474013491927>.
10. Pestell R.G, Hurley D.M, Vandongen R. Biochemical and hormonal changes during a 1000 km ultramarathon. Clin Exp Pharmacol Physiol. 1989 May;16(5):353-61. – doi: 10.1111/j.1440-1681.1989.tb01571.x. PMID: 2548778.
11. SZABO, A., BILLET, E. and TURNER, J., 2001. Phenylethylamine, a possible link to the antidepressant effects of exercise? British Journal of Sports Medicine, 35 (5), pp. 342-343.

M.O. Mdivani

MOTIVATION FOR HEALTH RUNNING IN URBAN ENVIRONMENT

Abstract: The article presents the results of a study of urban residents' motivation to go in for running regularly. Based on expert interviews, a questionnaire was compiled that provides data on the reasons for choosing running as a health training, on the immediate motivation to start training, and on the feelings and thoughts that runners have during the running process. The study involved 56 respondents (25 men and 31 women) aged 16 to 48, going in for running from six months to 17 years. The reasons that prompted and encouraging respondents to run are the desire to keep fit, communicate with friends and achieve results in running. Keeping fit is more important for women than for men. Factor analysis of the data made it possible to identify the state of meditation in the process of running, which brings a sense of satisfaction. The results obtained allow us to conclude that running is a way of dealing with stress for many city dwellers.

Key words: recreational running; motivation; physical fit; runner's euphoria; meditation.

References:

1. Bubnova M.G., Aronov D.M., Boitsov S.A. Metodicheskiye rekomendatsii Obespecheniye fizicheskoi aktivnosti grazhdan, imeyushchikh ogranicheniya v sostoyanii zdorovya // CardioSomatika. - 2016. - V. 7. - №1. - P. 5-50. doi: 10.26442/CS45189.
2. Kalyanov V.V., Arakelyan I.G. Begayem, chtoby pokhudet / Metodist. – 2019. – № 4. – P. 43-46.
3. Kuznetsova T.A., Lebedeva M.P. Motivatsionnaya struktura lichnosti studentov, zanimayushchikhsya ozdorovitelnyim begom / Fizicheskaya kultura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya. – 2016. – V. 1. – № 3. – P. 72-75.
4. Milner E.G., Volkov V.M. Chelovek i beg. – M.: Fizkultura i sport. 1987 – 144 p.
5. Mikheeva T.M., Kholodova G.B. Formirovaniye motivatsii studentov k samostoyatelnyim zanyatiyam fizicheskoi kulturoi (na primere ozdoroviteknogo bega) / Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 3(164). – P. 89-93.
6. Kholodova G.B. Ozdorovitelny beg kak sredstvo povysheniya rabotosposobnosti studenta // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 12 (161). – P. 83-87.
7. Biernat, Elzbieta & Skrok, Lukasz & Majcherek, Dawid & Nalecz, Hania. (2020). Socioecological Profile of Active Adults. Sport as a Whole-life Choice. Physical Culture and Sport. Studies and Research. 85. 59-76. DOI:10.2478/pcssr-2020-0007
8. Daigneault, Bree, «Running Whidbey: The Physiological and Psychological Impacts of a 60 Mile Ultramarathon» (2021). WWU Honors Program Senior Projects. 434. https://cedar.wvu.edu/wvu_honors/434.
9. Latham A. (2015). The history of a habit: jogging as a palliative to sedentariness in 1960s America. Cultural geographies, 22(1), 103-126. <https://doi.org/10.1177/1474474013491927>.
10. Pestell RG, Hurley DM, Vandongen R. Biochemical and hormonal changes during a 1000 km ultramarathon. Clin Exp Pharmacol Physiol. 1989 May;16(5):353-61. doi: 10.1111/j.1440-1681.1989.tb01571.x. PMID: 2548778.
11. SZABO, A., BILLETT, E. and TURNER, J., 2001. Phenylethylamine, a possible link to the antidepressant effects of exercise? British Journal of Sports Medicine, 35 (5), pp. 342-343.

Статья поступила в редакцию 29.03.2022

Е.М. Иванова, Р.И. Хотеева

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА ПАЦИЕНТАМИ, ДЛИТЕЛЬНО НАХОДЯЩИМИСЯ В СТАЦИОНАРНОМ ОТДЕЛЕНИИ

Аннотация: Статья посвящена исследованию категории «одиночества» и особенностей переживания чувства одиночества пациентов, длительно находящихся в стационарном отделении, в ходе чего были проанализированы современные аспекты исследования одиночества в различных междисциплинарных подходах (социальный, психологический, медицинский). Чувство одиночества воспринимается всеми индивидами по-разному, в зависимости от их характерологических особенностей, личностных качеств, жизнестойкости и локуса контроля человека, исходя из, этого в ходе теоретического анализа было дано описание переживания чувства одиночества пациентов, длительно находящихся в стационарном отделении и разработан план пилотажного исследования.

В исследовании предполагалось, что у пациентов, длительно находящихся в стационарном отделении будет проявляться повышенный уровень переживания одиночества, ощущения социальной изоляции с учетом их локус контроля и уровня жизнестойкости. Анализ первичных результатов показал, что все пациенты, находящиеся на длительном пребывании в стационаре, имеют разные степени переживания субъективного одиночества (от проявления депрессии до выраженной тревоги и раздражения), была установлена взаимосвязь между показателем жизнестойкости в подгруппах с выраженным показателем переживания субъективного одиночества.

Ключевые слова: субъективные переживания личности; чувство одиночества; болезнь; социальная и эмоциональная изоляция; локус контроль; уровень жизнестойкости; депрессия; тревога; раздражительность.

Актуальность исследования. Одиночество как объективная психологическая проблема современности не утрачивает своей актуальности. Человек по природе своей существо социальное, жизнь которого возможна только в социуме с себе подобными. Однако, бывают ситуации, когда человек выпадает из этого социума, отсюда возникает большое количество проблем, связанных с его здоровьем, статусом, самореализацией. Чаще всего одиночество переживается как эмоционально тяжелое состояние, длительное нахождение в котором может привести к специфической деформации личности, укоренению в характере таких черт, как замкнутость, робость, чувство собственной неполноценности, в тяжелой форме и при длительном пребывании в этом состоянии одиночество может способствовать возникновению суицидальных мыслей, невротических и депрессивных тенденций.

Тяжелая болезнь отнимает у человека ту нормальную жизнь, которой он жил до этого, а также разделяет его с любимыми, родными и близкими людьми. Болезнь может забрать всё у человека и сделать его жизнь невыносимой, тяжелой, болезненной, зависящей от чьего-то ухода, или же от постоянного приема лекарств и дорогостоящих процедур. В случае, если человек не живет в достатке, остаток жизни, времени и сил ему придется провести, зарабатывая деньги на эти лекарства и процедуры. Но самым

трудным испытанием для человека становится одиночество. Оно способно усугубить его и без того тяжелое состояние. В то время, как у его родных и знакомых жизнь продолжается, его жизнь застывает. Все его близкие работают, занимаются всем тем, что раньше больному было доступно и чем сейчас, в силу своего состояния, он заниматься не сможет, и наслаждаются жизнью, в то время как он вынужден бороться со страшным диагнозом.

В этот момент он остается один в своих страданиях. Актуальность исследования заключается в поиске психодиагностических подходов, технологий для медико-психологического сопровождения пациентов, длительно находящихся в стационарном отделении, в ситуации безысходности от поставленного диагноза и тяжести хронического протекания болезни.

Методологическая база исследования. Исследование проблемы одиночества носит междисциплинарный характер. Категория одиночества в научной литературе рассматривается с различных позиций: философских, социальных, психолого-педагогических, медицинских наук.

Феноменология одиночества, представлена в отечественной философии и связана с именами Н. Бердяева и В. Розанова, С.Г. Корчагиной, Г.В. Старшенбаума, а также А.У. Хараша. Они внесли большой вклад в исследование темы одиночества, а на основе их работ было по-

строено множество дальнейших, более поздних исследований. Теоретической и методологической основой исследовательской работы послужили научные исследования зарубежных и отечественных авторов феномена одиночества, представленные в работах: О.Б. Долгиновой, А.У. Хараша, И.С. Кона, В.И. Лебедева, М. Литвака, Д. Перлмана, Л.Э. Пепло, Дж. Роттера, а также научные работы по субъективным переживаниям личности С. Мадди.

Анализируя имеющиеся подходы основных теорий, концепций и взглядов современных ученых данной проблемы, феномен одиночества представлен как: отражение уровня эмоционального состояния, при складывающейся адаптации или в процессе изоляции, а также как степень социальной изолированности личности, как показатель деструктивности личности.

Михайлова А.И. рассматривает одиночество как социальный феномен, утверждая, что оно является ответом на происходящие социально-экономические, политические и др. преобразования, поскольку помимо созидательных моментов они имеют и разрушительные последствия, такие как индивидуализм, урбанизация, ослабление межличностных отношений, ломка традиций и т.д. [8]. Ж.В. Пузанова подчеркивает, что одиночество тесно связано с кризисом межличностного общения. Она полагает, что большинство связей в современном социуме не обеспечивают взаимопонимания, объединяющего людей духовно [11].

Одиночество всегда соотносится с фактором времени, от момента возникновения до исчезновения этого состояния. Так, в работах И.С. Кона одиночество рассматривается как временное чувство и сопутствующее ему подавленное настроение, которое может испытывать каждый человек; в ситуациях, обусловленных тяжелыми жизненными обстоятельствами: резкая перемена условий и качества жизни, круга общения, потеря близких, утрата значимых личных отношений и т.д. [6]. И. Ялом представил свою классификацию одиночества, где признаком дифференциации стали типы изоляции: социальная изоляция и эмоциональная изоляция. По мнению, Романовой Н.П., различают периоды эпизодического одиночества и длительного. Первый – нормальное состояние, если данный процесс не повторяется непомерно интенсивно, второй – психопатологическое. Человеку необходимы периоды уединения, и он будет их искать. Однако уединение должно уравновешиваться общением. Недостаток общения расценивается как одиночество.

Многообразие факторов, которые приводят к одиночеству, должно соответствовать многообразию стратегий, различного рода вмешательств. Способы ослабления одиночества базируются главным образом на наличии социальных контактов. Так как одиночество часто представляет собой несоответствие между личностью и средой, помощь одиноким людям в некоторых случаях может заключаться в изменении ситуации, а не личности [12].

Одиночество – это негативное чувство, связанное с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и/или со страхом их потери. Так, чувство одиночества может быть связано или с чувством незащитности и страха, или с чувствами отчуждения от себя или от людей, или же с тоской по конкретному человеку. Данная классификация эмоций, связанных с чувством одиночества, позволяет конкретизировать направленность психокоррекционной работы, направленной на преодоление чувства одиночества [2].

Исследования феномена одиночества в позднем возрасте как патологического состояния показывают, что одиночество трансформируется в патологическое развитие личности по депрессивному и истерическому типу. Так, ригидность и тревожность в пожилых людей напрямую связаны с переживанием субъективного ощущения одиночества, агрессивность же наоборот, не имеет связи с этим ощущением. Кроме того, фрустрация переживается по своему: у одиноких людей она не имеет связи с субъективным ощущением одиночества, а у пожилых, проживающих с кем-либо из близких, существует прямая зависимость с ощущением одиночества [13].

В определенных социальных положениях, таких, например, как длительное нахождение в стационарном отделении, нахождение в другом городе по причине болезни, серьезное заболевание, вынуждающее на время покинуть дом, а также самоизоляция, ещё больше усугубляют это переживание. Попадая в новую обстановку (особенно, в условиях тяжелой болезни), человеку как никогда нужны поддержка и участие со стороны близких людей, что порой невозможно по ряду объективных причин. Состояние одиночества появляется у человека в момент, когда он осознает, что никто не способен разделить с ним его переживаний. Тогда, находясь в острой фазе своего переживания человек остается наедине с чем-то пугающим, безысходным, с чем-то, на что он никак не может повлиять, отменить, уйти.

Тяжелая болезнь – это не простуда и не хронический насморк. Тяжелая болезнь – это то, что не поддается исцелению и медленно забирает жизнь человека, или же лечится очень тяжело и исцеление в этом случае воспринимается как какое-то чудо. Тяжелая болезнь забирает у человека все его ресурсы, возможности, будущее, бесповоротно меняет его жизнь. Многие для него становятся недоступным, а что-то уже и вовсе не случится.

Иная картина складывается у больных, лежащих в стационаре, где рядом с ним лежат другие больные с таким же диагнозом, что и у него, а уход осуществляют не родные, а специально подготовленный медицинский персонал. Но и здесь, несмотря на схожесть диагнозов, каждый реагирует на свой диагноз по-разному. Переживания и чувства соседей по палате могут сильно различаться и не пониматься другими. Само состояние одиночества приходит к человеку в тот момент, когда к нему приходит осознание того, что никто из близких не может быть рядом и разделить с ним это тяжелое эмоциональное бремя, а люди, находящиеся в тех же условиях, что и он, не могут понять его в той степени, в которой он в этом нуждается и дать ему необходимый эмоциональный отклик. В своей вынужденной изоляции он пребывает в одиночестве, вдали от всего привычного и знакомого.

Оказавшись вдали от всего привычного, в новой обстановке и с тяжелым диагнозом, который разделяет жизнь на «до» и «после», индивид должен адаптироваться к новым условиям и новым реалиям его жизни. Больной вынужден проходить все стадии адаптации в одиночестве. Это приходится делать потому, как, во-первых, часто больной окружен больничным персоналом, специалистами и другими больными, которые не являются для него близкими людьми, которым он мог бы довериться; во-вторых, никто не в силах пережить за больного все эти стадии, только он может принять свой недуг, тяжелую болезнь, диагноз, смерть. Чувство одиночества воспринимается всеми индивидами по-разному, в зависимости от их характерологических особенностей, личностных качеств, жизнестойкости и локуса контроля человека.

Анализируя уровень переживания субъективного одиночества больными, которые находятся на длительном лечении, важно учитывать такой показатель, как локус контроля человека, поскольку одной из важнейших характеристик личности является степень её самостоятельности, автономности, а также чув-

ство ответственности за происходящие с ним события, мы имеем основания полагать, что именно эта характеристика оказывает важное регулирующее влияние на многие аспекты поведения человека, а также играет важную роль в формировании межличностных отношений, способов разрешения кризисных ситуаций, а также отношения к его болезни и различным терапевтическим методам лечения.

Ряд ученых, исследуя отношение больного к болезни рассматривают общий уровень интернальности – экстернальности, а также отдельных его составляющих установили, что пациенты с невротическими/неврозоподобными расстройствами, занимают пассивную позицию по отношению к своему здоровью: они хуже информированы о своем заболевании и о своём состоянии, меньше интересуются существующими методами лечения, не заботятся о своём здоровье, реже обращаются за профилактической помощью. Кроме того, они несклонны считать себя ответственными за своё здоровье: объясняя для себя причины болезни, они не рассматривают их как результат нарушенных отношений, внутренних неразрешенных противоречий (т.е. не склонны придерживаться психогенной концепции заболевания); своё выздоровление они связывают с действиями медицинского персонала, при этом снижая роль собственной активности [1].

Особенно важным в рассмотрении феномена одиночества у больных, в условиях нахождения на длительном лечении является показатель жизнестойкости больного. Это важно, поскольку высокий показатель жизнестойкости у человека означает, что он способен оставаться активным и противостоять жизненным трудностям. Жизнестойкость – это внутренняя сила личности, способная противостоять внешним факторам, стрессорам, это стержень, который поддерживает личность в критических ситуациях и позволяет сохранять ей целостность.

По мнению исследователей, жизнестойкость препятствует возникновению внутренней нестабильности и эмоциональной неустойчивости в стрессовых ситуациях за счёт стойкого совладания со стрессовыми факторами и восприятия их как менее значимых. В силу этого жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на успешность профессиональной деятельности, а также на соматическое и душевное здоровье [3].

Проведенное исследование соотношения жизнестойкости с социально-демографическими и клиническими критериями у пациентов с онкопатологией показало, что уровень контроля в феномене жизнестойкости возбудимых и тревожных личностей играет существенную роль в реализации реакции личности на болезнь в целом, а также на формирование копинг-стратегий поведения, направленных на способ проживания самого себя в ситуации болезни, а также способ выстраивания межличностных отношений в микросоциальном окружении как в состоянии соматического благополучия, так и в ситуации болезни [14]. Анализ данных исследований позволяет нам обобщить имеющиеся эмпирические результаты и сделать следующие выводы:

– психическое состояние личности, находящейся в длительной вынужденной изоляции по состоянию болезни можно охарактеризовать как переживание, окрашенное эмоциями тревоги, беспокойства, растерянности, страха;

– неопределенность сроков вынужденной изоляции по состоянию болезни, постоянное нахождение в «чужой» среде, невозможность заниматься тем, что раньше до болезни было доступно, невозможность видеться с близкими, неизвестность перед будущим – все это оказывает негативное воздействие на психику и эмоциональное состояние больного;

– на одиночество личности влияет множество различных факторов, таких как: возраст (особенно можно выделить пожилой возраст пациента), личностные характеристики личности, медицинская обстановка, отношения с окружающими его людьми, его место в обществе, а также внешние обстоятельства, независящие от индивида.

Механизм проявления феномена одиночества двойственен, поскольку может влиять на личность как позитивно, позволяя человеку воспринимать и анализировать происходящее вокруг него без чьей-либо помощи; так и негативно, заставляя человека чувствовать себя ненужным и покинутым, поскольку он не может получать ту обратную связь от общества, которая ему так необходима.

В результате анализа множества различных подходов к теме одиночества и субъективного одиночества личности, а также анализа и разделения взглядов отечественных и зарубежных авторов на данное понятие, мы можем вывести определение одиночества, которое отражает предмет нашего исследования: одиночество – психологическое состояние, сопровождающееся тяжелыми эмоциональными пережи-

ваниями человека, попавшего в необычные для него условия изоляции, которое может проявляться в потребности в близких и доверительных контактах и/или включенности в какую-либо группу.

Особенности переживания чувства одиночества пациентов, длительно находящихся в стационарном отделении отражаются в определенных психологических состояниях (депрессия, тревога, страхи и раздражение), а также в ощущении долговременной социальной изоляции.

Нами было разработано эмпирическое пилотажное исследование проблемы изучения переживания чувства одиночества у пациентов, длительно находящихся в стационарном отделении. Целью пилотажного исследования стало изучение характерных особенностей в переживании чувства одиночества (глубина и характер переживания субъективного ощущения одиночества) у пациентов, длительно находящихся в стационарном отделении. В процессе исследования мы предполагали, что у пациентов, находящихся на длительном лечении в стационарном отделении будет проявляться повышенный уровень переживания одиночества и выраженное ощущение социальной изоляции. Выполняя работу, нами были использованы следующие методики: «Шкала субъективного переживания одиночества (СПО)» С.В. Духновского, «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева), «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера; в качестве метода математической обработки использовался критерий Ч. Спирмена. База исследования: ГБУЗ КО Калужская областная клиническая больница. Выборка исследования: 43 пациента гематологического отделения, находящихся на лечении более полугода, в возрасте от 45 до 64 лет, обоих полов, с различной степенью проявления и течения болезни.

Результаты исследования. Основные результаты по методике «Шкала субъективного переживания одиночества (СПО)» С.В. Духновского: 30% испытуемых показали низкий уровень переживания одиночества, что в нашем случае принято считать нормой для принятия чувств переживания от пребывания в стационаре больницы; 40% испытуемых показали средний уровень переживания одиночества; 30% испытуемых показали высокий уровень одиночества. Из этого мы можем сделать вывод, о том, что у большинства выборки пациентов, находящихся на длительном лечении в стационарном отделении, уровень одиночества и социальной изоляции является повышенным.

Такое распределение указывает на неравномерность субъективной оценки у испытуемых и указывает на степень выраженности межличностных отношений в категориях «близости-отдаленности» у данных пациентов по отношению к лично значимым объектам (дом, близкие и родные люди, с одной стороны и персонала больницы и другие пациенты с другой стороны) и условно мы разделили нашу выборку на 3 подгруппы (рисунок 1):

1. Первая подгруппа пациентов с низким переживанием субъективного одиночества, им свойственно: адекватная рефлексия своих действий, оптимизм, уверенность в себе, активность, адекватность в проявлении своих эмоций.

2. Вторая подгруппа – пациенты, имеющие «пограничные» средние значения показателей по методике (умеренное психологическое

благополучие, отсутствии серьезных проблем с внешними коммуникациями), но также и с тенденцией к переходу либо в первую подгруппу, либо в третью подгруппу, поскольку о полном психологическом комфорте говорить нельзя. Так в случае невозможности устанавливать внешние коммуникации, это может привести к возникновению чувства одиночества и отсутствия поддержки.

3. Третья подгруппа – подгруппа пациентов, с явно выраженным субъективным переживанием своего состояния и своей болезни и нахождения в стационаре, им свойственно: ярко выраженное чувство одиночества, склонность к усложнению возможных последствий из-за специфики протекания болезни, потребности в признании, заботе, озабоченности собственным будущим, высокой тревожностью и отсутствием оптимизма.

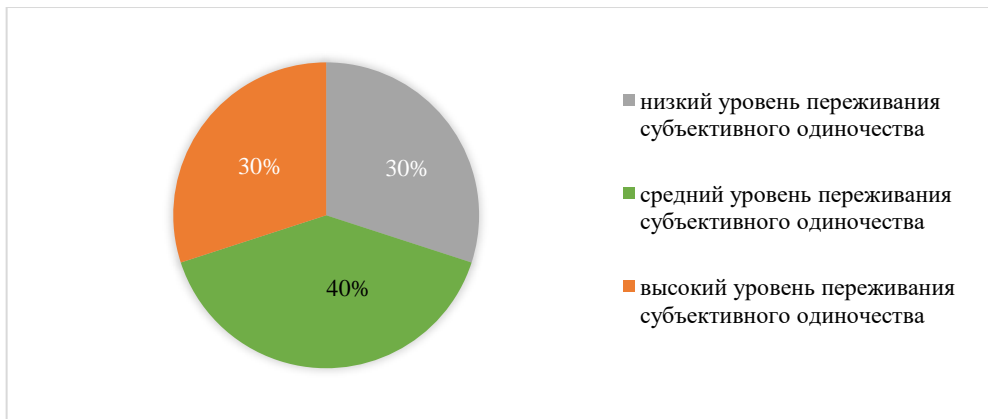


Рисунок 1 – Распределение средних значений по уровням переживания субъективного одиночества у пациентов, длительно находящихся на лечении в стационаре (в %)



Рисунок 2 – Результаты распределения показателей жизнестойкости по методике «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева) в подгруппах выборки пациентов, длительно находящихся на лечении в стационаре

Количественный анализ показателей жизнестойкости с учетом подгрупп выборки (по степени переживания одиночества) показал следующий характер распределения по уровням выраженности общей суммарной жизнестойкости (рис. 2). Так, в первой подгруппе (с низким переживанием одиночества) отсутствуют пациенты с низким показателем жизнестойкости, что указывает на сохранность стрессоустойчивости этих пациентов при любых жизненных обстоятельствах, в этой же подгруппе достаточно высокие средние значения по шкалам «Вовлеченность» и «Контроль», что указывает на включенность в процесс лечения, понимания поддержки извне, веру в свои силы в борьбе с недугом, желание всё изменить.

Среди пациентов второй подгруппы, имеющих «пограничные» средние значения по уровню субъективного переживания чувства одиночества, есть достаточно пациентов (45%) со средним значением по данному критерию, а 33% пациентов имеют высокий уровень жизнестойкости (средние значения по шкалам «Принятие риска», «Вовлеченность»), при этом оставшиеся 22% пациентов в этой подгруппе показали низкий уровень жизнестойкости, то есть при неблагоприятных условиях, как

например, изменение характера течения болезни, долгое пребывание, усиление социальной изоляции, именно эта часть пациентов может «уйти» в подгруппу с высоким значением по уровню субъективного переживания чувства одиночества.

Третья подгруппа (с выраженным субъективным переживанием своего состояния и своей болезни) представила следующие результаты: пациенты с высоким показателем жизнестойкости отсутствуют, меньшая часть из них обладает средним значением общей суммарной жизнестойкости (29%), а большая часть из них (71%) имеют низкий уровень общей суммарной жизнестойкости, они имеют низкие показатели по шкале «Вовлеченность», что указывает на перенос ответственности за своё неизвестное будущее только на медицинский персонал, отсутствие сил и желание бороться (низкие значения по шкале «Контроль»). Далее, используя критерия Ч. Спирмена, была установлена связь между уровнем переживания субъектом одиночества и показателем его жизнестойкости отдельно в каждой подгруппе. Данные о статистической проверке представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1 – Статистическая проверка методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева) в выборке с низким переживанием субъективного одиночества

Непараметрические корреляции

		Корреляции		
			ПП	Жизнестойкость
R ₀ Спирмена	ПП	Коэффициент корреляции	1,000	,810*
		знач. (двухсторонняя)	.	,027
		N	7	7
	Жизнестойкость	Коэффициент корреляции	,810*	1,000
		знач. (двухсторонняя)	,027	.
		N	7	7

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя)

Таким образом, полученные результаты указывают на наличие статистически значимой двухсторонней связи ($p \leq 0.05$) между

уровнем субъективного переживания и со шкалами «Вовлеченность» и «Контроль».

Таблица 2 – Статистическая проверка методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева) в выборке со средним уровнем переживания субъективного одиночества

Непараметрические корреляции

		Корреляции		
			ВП	Жизнестойкость
Р ₀ Спирмена	ВП	Коэффициент корреляции	1,000	,585
		знач. (двухсторонняя)	.	,098
		N	9	9
	Жизнестойкость	Коэффициент корреляции	,585	1,000
		знач. (двухсторонняя)	,098	.
		N	9	9

По данным, полученным нами в результате применения критерия Ч. Спирмена для установления связи между показателями среднего уровня переживания одиночества и уровнем жизнестойкости, мы не получили подтверждение взаимосвязи. Мы склонны объяснять это тем, что в данной подгруппе уровень переживания одиночества предполагает тенденцию и к низкому и к высокому уровню переживания у разных пациентов, однако в целом выборка

не обладает резко выраженными значениями переживания субъективного одиночества, поэтому какую-либо явную связь было сложно ожидать. Далее мы провели статистическую проверку наличие/отсутствия взаимосвязи между показателями среднего уровня переживания одиночества и уровнем жизнестойкости в третьей подгруппе. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Статистическая проверка методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева) с высоким уровнем переживания субъективного одиночества

Непараметрические корреляции

		Корреляции		
			ТП	Жизнестойкость
Р ₀ Спирмена	ТП	Коэффициент корреляции	1,000	-,756*
		знач. (двухсторонняя)	.	,049
		N	7	7
	Жизнестойкость	Коэффициент корреляции	-,756*	1,000
		знач. (двухсторонняя)	,049	.
		N	7	7

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя)

Далее мы, с помощью критерия Ч. Спирмена, выявили наличие связи между ощущением субъективного одиночества и направленностью локуса контроля (методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера). Основные результаты по установлению взаимосвязи представлены в таблицах 4, 5, 6. Полученные нами данные говорят об отсутствии взаимосвязи между переживанием субъективного одиночества и показателем уровня субъективного контроля, то есть не зависимо от того как у пациентов складываются социальные контакты с внешней средой (близость/дальность), характеризующие степень социальной изоляции, а также насколько тяжело будет субъективно переживать своё долгое пребывание в стационаре, изменение характера течения болезни и лечения в целом, понимания перспектив

будущего в отношении прогноза выздоровления, все эти факторы не связаны с локализацией уровня контроля по экстремальной или интернальной направленности.

Таким образом, исходя из полученных нами данных по критерию Ч. Спирмена, мы установили статистически значимую взаимосвязь в подгруппах с выраженным показателем переживания субъективного одиночества ($p \leq 0.05$), что частично подтверждает нашу гипотезу о наличие взаимосвязи между уровнем переживания субъективного одиночества и показателем жизнестойкости, так в случае если пациенты имеют не ярко выраженные показатели переживания субъективного одиночества и средние значения по шкалам «Принятие риска», «Вовлеченность», то процесс самопринятия лечения, адаптация к долгому пребыванию

в стационаре, сохранение потребности в социальных коммуникациях позволит им в целом улучшить своё психическое здоровье.

Таблица 4 – Статистическая проверка методики «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера в выборке с низким уровнем переживания субъективного одиночества

Непараметрические корреляции

		Корреляции		
			ПП	УСК
R ₀ Спирмена	ПСПО	Коэффициент корреляции	1,000	-,620
		знач. (двухсторонняя)	.	,138
		N	7	7
	УСК	Коэффициент корреляции	-,620	1,000
		знач. (двухсторонняя)	,138	.
		N	7	7

Таблица 5 – Статистическая проверка методики «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера в выборке со средним уровнем переживания субъективного одиночества

Непараметрические корреляции

		Корреляции		
			ВП	УСК
R ₀ Спирмена	ВП	Коэффициент корреляции	1,000	,391
		знач. (двухсторонняя)	.	,298
		N	9	9
	УСК	Коэффициент корреляции	,391	1,000
		знач. (двухсторонняя)	,298	.
		N	9	9

Таблица 6 – Статистическая проверка методики «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера в выборке с высоким уровнем переживания одиночества

Непараметрические корреляции

		Корреляции		
			ТП	УСК
R ₀ Спирмена	ТП	Коэффициент корреляции	1,000	-,620
		знач. (двухсторонняя)	.	,138
		N	7	7
	УСК	Коэффициент корреляции	-,620	1,000
		знач. (двухсторонняя)	,138	.
		N	7	7

Выводы

В результате проведенного нами эмпирического исследования, направленного на изучение переживания субъективного одиночества в особых социальных условиях (длительное пребывание пациентов в стационаре), нами были получены следующие результаты: дифференциация всей выборки на подгруппы с типологией субъективного переживания одиночества согласно методике «Шкала субъективного переживания одиночества (СПО)» С.В. Духновского[5]:

1) первая подгруппа – с низким переживанием субъективного одиночества;

2) вторая подгруппа – пациенты, с «пограничными» значениями с тенденцией к переходу либо в первую подгруппу, либо в третью подгруппу;

3) третья подгруппа – подгруппа пациентов, с выраженным субъективным переживанием своего состояния, болезни, перспектив выздоровления и социальной изоляцией, связанной с долгим пребыванием в больничном стационаре.

Сама болезнь и пребывание их в стационаре вытесняют все остальные жизненные цели, изменяют поведение в данной трудной жизненной ситуации людей с различными показателя-

ми жизнестойкости. По установленным статистически значимым взаимосвязям в подгруппах с выраженным показателем переживания субъективного одиночества ($p \leq 0,05$), можно утверждать, что если пациенты имеют не ярко выраженные показатели переживания субъективного одиночества и средние значения по шкалам общей суммарной жизнестойкости, то вынужденное длительное лечение не будет столь негативно воздействовать на динамику психического здоровья пациентов, что частично подтверждает нашу гипотезу. Взаимосвязи между пе-

реживанием субъективного одиночества в подгруппах выборки пациентов и показателем направленности и уровня у них субъективного контроля не выявлено. Результаты данного пилотажного исследования помогут медицинскому персоналу (лечащим врачам и клиническим психологам, сопровождающих их пребывание в стационаре) глубже осознать причинность, смысловые и ответные поведенческие реакции пациентов, находящихся на длительном стационарном лечении и психологически облегчить их пребывание там.

Список литературы:

1. Бабурин, И.Н. Исследование локуса контроля у больных с невротическими и неврозоподобными расстройствами / И.Н. Бабурин, Т.А. Караваева, Е.А. Колотильщикова, И.С. Лысенко // Психология. Психофизиология. – 2011. – №29 (246).
2. Бакалдин, С.В. Эмоциональные особенности переживания одиночества [Электронный ресурс] / С.В. Бакалдин // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnye-osobennosti-perezhivaniya-odinochestva> (дата обращения: 18.01.2022).
3. Богомаз, С.А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека / С.А. Богомаз, Д.Ю. Баланев // СПЖ. – 2009. – №32.
4. Долгинова, О.Б. Изучение одиночества как психологического феномена / О.Б. Долгинова. – Прикладная психология. – 2000. – №4. – С. 28-36.
5. Духновский, С.В. Шкала субъективного переживания одиночества / С.В. Духновский. – Ярославль, НПЦ «Психодиагностика» 2007. – 18 с.
6. Кон, И.С. Дружба: этико-психологический очерк / И.С. Кон. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Политиздат, 1987. – 350 с.
7. Леонтьев, Д.А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова // Личностный потенциал: структура и диагностика. – Москва: Смысл, 2011. – 680 с.
8. Михайлова, А.И. Осмысление феномена одиночества как социального явления / А.И. Михайлова // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. – 2013. – №4 (51).
9. Неумоева Е.В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Неумоева. – Тюмень: Вектор Бук, 2005. – 24 с.
10. Слободчиков, И.М. Современные исследования переживания одиночества / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 27 – 35.
11. Пузанова, Ж.В. Одиночество: возможности эмпирического исследования / Ж.В. Пузанова // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2008. – №4.
12. Романова, Н.П. Градация одиночества в контексте современных исследований / Н.П. Романова // Вестник ЗабГУ. – 2010. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gradatsiya-odinochestva-v-kontekste-sovremennyh-issledovaniy> (дата обращения: 18.01.2022).
13. Тихонова, Н.В. Одиночество как фактор дезадаптации пожилых людей / Н.В. Тихонова, В.М. Ильюшенко, Н.Г. Астанина // МНИЖ. – 2013. – №7-4 (14).
14. Шарова, О.Н. Соотношение жизнестойкости с социально-демографическими и клиническими критериями у пациентов с онкопатологией / О.Н. Шарова // Вестник СМУС74. – 2016. – №2 (13).
15. Riesman D. Glazer N. The lonely crowd: a study of changing American character. – New Haven, 1961. – 380 p.
16. Slater P. The pursuit of loneliness: American culture at the breaking point. – Boston, 1976.

E.M. Ivanova, R.I. Khoteeva

**PECULIARITIES OF EXPERIENCE OF LONELINESS FEELING
BY LONG-TERM PATIENTS AT IN-PATIENT DEPARTMENT**

Abstract: The article is devoted to the study of the category of «loneliness» and the peculiarities of experiencing the feeling of loneliness among patients who are in the in-patient department for a long time, in the course of which modern aspects of the study of loneliness in various interdisciplinary approaches (social, psychological, medical) were analyzed. The feeling of loneliness is perceived by all individuals in different ways, depending on their character features, personal qualities, resilience and locus of control of a person, based on this, in the course of a theoretical analysis, a description was given of experiencing the feeling of loneliness among patients who are in the in-patient department for a long time and a research pilot plan was developed.

The study assumed that patients who stay in the in-patient department for a long time will show an increased level of experiencing loneliness, a sense of social isolation, taking into account their locus of control and level of hardiness. The analysis of the primary results showed that all patients who are on a long stay in a hospital have different degrees of experience of subjective loneliness (from depression to severe anxiety and irritation), a relationship was established between the indicator of hardiness in subgroups with a pronounced indicator of experiencing subjective loneliness.

Key words: subjective experiences of personality, feeling of loneliness, illness, social and emotional isolation, locus of control, level of hardiness, depression, anxiety, irritability.

References:

1. Baburin I.N., Karavayev T.A., Kolotilshchikova E.A., Lysenko I.S. Issledovaniye lokusa kontrolya u bolnykh s nevroticheskimi i nevrozopodobnymi rasstroistvami // *Psikhologiya. Psikhofiziologiya*. 2011. № 29 (246).
2. Bakaldin S.V. Emotsionalnye osobennosti perezhivaniya odinochestva // *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria 3: Pedagogika i psikhologiya*. 2008. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnye-osobennosti-perezhivaniya-odinochestva> (application date: 18.01.2022).
3. Bogomaz S.A., Balanev D.Yu. Zhiznestoikost kak komponent innovatsionnogo potentsiala cheloveka // *SPZh*. 2009. №32.
4. Dolginova O.B. Izucheniye odinochestva kak psikhologicheskogo fenomena / O.B. Dolginova. – *Prikladnaya psikhologiya*, 2000. – №4. – P. 28-36.
5. Dukhnovsky, S.V. Shkala subyektivnogo perezhivaniya odinochestva / S.V. Dukhnovsky. – Yaroslavl, NPTs «Psikhodiagnostika», 2007. – 18 p.
6. Kon I.S. Druzhba: etiko-psikhologichesky ocherk. 2nd ed, corr. and add. M.: Politizdat, 1987. 350 p.
7. Leontyev D.A., Rasskazova E.I. Zhiznestoikost kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala / *Lichnostny potentsial: struktura i diagnostika*. M.: Smysl, 2011. – 680 p.
8. Mikhailova A.I. Osmysleniye fenomena odinochestva kak sotsialnogo yavleniya // *Uchyonye zapiski ZabGU. Seria: Filosofiya, sotsiologiya, kulturologiya, sotsialnaya rabota*. 2013. №4 (51).
9. Neumoyeva E.V. Odinochestvo kak psikhochesky fenomen i resurs razvitiya lichnosti v yunosheskom vozraste: Abstract // *Tyumen*, 2005 – 23 p.
10. Slobodchikov I.M. Sovremennyye issledovaniya perezhivaniya odinochestva // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2007. № 3. – P. 27 – 35.
11. Puzanova Zh.V. Odinochestvo: vozmozhnosti empiricheskogo issledovaniya // *Vestnik RUDN. Seria: Sotsiologiya*. 2008. №4.
12. Romanova N.P. Gradatsiya odinochestva v kontekste sovremennykh issledovaniy // *Vestnik ZabGU*. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gradatsiya-odinochestva-v-kontekste-sovremennykh-issledovaniy> (application date: 18.01.2022).
13. Tikhonova N.V., Ilyushenko V.M., Astanina N.G. Odinochestvo kak factor dezadaptatsii pozhilykh lyudei // *MNIZH*. 2013. № 7-4 (14).
14. Sharova O.N. Sootnosheniye zhiznestoikosti s sotsialno-demograficheskimi i klinicheskimi kriteriyami u patsientov s onkopatologiyey // *Vestnik SMUS74*. 2016. №2 (13).
15. Riesman D. Glazer N. The lonely crowd: a study of changing American character. – New Haven, 1961. – 380 p.
16. Slater P. The pursuit of loneliness: American culture at the breaking point. – Boston, 1976.

Статья поступила в редакцию 24.03.2022

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аркусов Дмитрий Юрьевич – магистр психологии, аспирант Московского психолого-социального университета. Москва, Россия. E-mail: dmitry_ark@mail.ru.

Бакурова Ольга Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Россия, Калуга. E-mail: helga-bakurova@yandex.ru.

Биба Анна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Богомолова Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Россия, Калуга. E-mail: BogomolovaEA@tsku.ru.

Волкова Евгения Сергеевна – аспирант Самарского филиала ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Россия, Самара. E-mail: Volkova.es2014@mail.ru.

Вязовова Наталия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (ОАНО ВО МПСУ). Москва, Россия. E-mail: natali-lapulia@yandex.ru.

Горбачева Елена Игоревна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и образования Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: gorbachevaei@tsku.ru.

Духновский Сергей Витальевич – доктор психологических наук, доцент, профессор Высшей психолого-педагогической школы Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет». Россия, Ханты-Мансийск. E-mail: dukhnovskysv@mail.ru.

Ефремова Галина Ивановна – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, начальник отдела перспективных научных исследований ФГБУ «Российская академия образования». Москва, Россия. E-mail: efremova_rao@mail.ru.

Иванова Елизавета Максимовна – выпускница бакалаврской программы «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: ivanovaem@studklg.ru.

Ивчина Татьяна Юльевна – магистр психологии, психолог Психологического центра ИАТЭ НИЯУ МИФИ (Обнинский институт атомной энергетики – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»). E-mail: Anneksiana@yandex.ru.

Капцов Александр Васильевич – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии Самарского филиала ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Россия, Самара. E-mail: avkaptsov@mail.ru.

Колесникова Екатерина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры Педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет». Россия, Самара. E-mail: kolesnikovaei@yandex.ru.

Краснощеченко Ирина Петровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского». Россия, Калуга. E-mail: Krasnoshhechenko_ip@tsku.ru.

Круглов Владимир Анатольевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры социальной психологии и конфликтологии Университета при МПА ЕврАзЭС. E-mail: vkruglov105@gmail.com.

Круглова Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры эргономики и инженерной психологии Санкт-Петербургского государственного университета. Россия, Санкт-Петербург. E-mail: marakruglova@mail.ru.

Леньков Сергей Леонидович – доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела перспективных научных исследований ФГБУ «Российская академия образования». Россия, Москва. E-mail: new_psy@mail.ru.

Лидская Элеонора Викторовна – младший научный сотрудник Лаборатории экопсихологии развития и психодидактики ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования». Россия, Москва. E-mail: elidskaya@gmail.com.

Маланичева Светлана Владимировна – выпускница программы подготовки «Дошкольная педагогика и психология» кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Институт педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Россия, Калуга. E-mail: malanichevasv@studklg.ru.

Мдивани Марина Отаровна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория экопсихологии развития и психодидактики, ФГБНУ «Психологический институт РАО». Россия, Москва. E-mail: mdivanim@gmail.com.

Нестерова Анастасия Денисовна – студент Института психологии, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Россия, Калуга. E-mail: NesterovaAD@studklg.ru.

Рубцова Надежда Евгеньевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет». Россия, Москва. E-mail: hope432810@yandex.ru.

Спиженкова Мария Антониновна – кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Россия, Калуга. E-mail: SpizhenkovaMA@tksu.ru.

Столярчук Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности, Санкт-Петербургский государственный университет. Россия, Санкт-Петербург. E-mail: estol@yandex.ru.

Суннатова Рано Иззатовна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО». Россия, Москва. E-mail: sunrano@mail.ru.

Фандеева Анастасия Сергеевна – студент бакалаврской программы «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Россия, Калуга. E-mail: fandeevaas@studklg.ru.

Хотеева Раиса Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Россия, Калуга. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Шевлякова Александра Сергеевна – студент бакалаврской программы «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Россия, Калуга. E-mail: shevlyakovaas@studklg.ru.

Якушина Мария Павловна – студент бакалаврской программы «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Россия, Калуга. E-mail: yakushinamp@studklg.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Arkusov Dmitry Yuryevich – Master of Psychology, post-graduate student at Moscow Psychological-Social university. Moscow, Russia. E-mail: dmitry_ark@mail.ru.

Bakurova Olga Nickolayevna – Candidate of Psychological Sciences, associate professor at Psychology of Development and Education Department at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: helga-bakurova@yandex.ru.

Biba Anna Grigoryevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor at Department of Theory and Methods of Teaching in Pre-school, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Bogomolova Elena Anatolyevna – Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, associate professor at Psychology of Development and Education Department at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: bogomolovaea@tsku.ru.

Dukhnovsky Sergei Vitalyevich – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, professor at Higher Psychological-Pedagogical school of Humanitarian institute at «Ugra State university». Khanty-Mansiisk, Russia. E-mail: dukhnovskysv@mail.ru.

Efremova Galina Ivanovna – Correspondent member RAS, Doctor of Psychological Sciences, Professor, head of Perspective Scientific Research Department of «Russian Academy of Education». Moscow, Russia. E-mail: efremova_rao@mail.ru.

Fandeeva Anastasiya Sergeevna – student at Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: fandeevaas@studklg.ru.

Gorbacheva Elena Igorevna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Psychology of Development and Education Department at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: gorbachevaei@tsku.ru.

Ivanova Elizaveta Maksimovna – graduate of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: ivanovaem@studklg.ru.

Ivchina Tatiana Yulyevna – Master of Psychology, psychologist at Psychological centre at IAE NRNU MEPhI (Obninsk Atomic Energy institute – branch «National Research nuclear university» – «MEPhI»). E-mail: Anneksiana@yandex.ru.

Kaptsov Aleksandr Vasilyevich – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, professor at Department of Pedagogical and Applied Psychology of Samara branch of «Moscow State Pedagogical university». Samara, Russia. E-mail: avkaptsov@mail.ru.

Khoteeva Raisa Ivanovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor at General and Social Psychology Department at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: khoteyeva@tsku.ru.

Kolesnikova Ekaterina Ivanovna – associate professor at Department of Pedagogics, Intercultural Communication and Russian as Foreign Language of «Samara State Technical university», Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor. Samara, Russia. E-mail: kolesnikovaei@yandex.ru.

Krasnoshhechenko Irina Petrovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, professor at General and Social Psychology Department at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: Krasnoshhechenko_ip@tsku.ru.

Kruglov Vladimir Anatolyevich – Candidate of Physical-Mathematical Sciences, associate professor at Department of Social Psychology and Conflictology of University associated with IA EAEC. E-mail: ykruglov105@gmail.com.

Kruglova Marina Anatolyevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor at Department of Ergonomics and Engineering Psychology of Saint-Petersburg State university. Saint-Petersburg, Russian federation. E-mail: marakruglova@mail.ru.

Lenkov Sergei Leonidovich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, principal analyst at Perspective Scientific Research Department of «Russian Academy of Education». Moscow, Russia. E-mail: new_psy@mail.ru.

Lidskaya Eleonora Viktorovna – junior researcher at Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics at «Psychological Institute of Russian Academy of Education». Moscow, Russia. E-mail: elidskaya@gmail.com.

Malanicheva Svetlana Vladimirovna – graduate of training programme «Pre-school Pedagogics and Psychology» at Department of Theory and Methods of Teaching in Pre-school, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: malanichevasv@studklg.ru.

Mdivani Marina Otarovna – Candidate of Psychological Sciences, leading researcher at Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics at «Psychological Institute of Russian Academy of Education». Moscow, Russia. E-mail: mdivanim@gmail.com.

Nesterova Anastasiya Denisovna – student at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: NesterovaAD@studklg.ru.

Rubtsova Nadezhda Evgenyevna – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, professor at Department of Psychology and Labour Psychology of «Russian New university». Moscow, Russia. E-mail: hope432810@yandex.ru.

Shevlyakova Aleksandra Sergeevna – student at Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: shevlyakovaas@studklg.ru.

Spizhenkova Maria Antoninovna – Candidate of Philosophical Sciences, associate professor at General and Social Psychology Department at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: SpizhenkovaMA@tksu.ru.

Stolyarchuk Elena Anatolyevna – senior lecturer at department of Psychological Support of Professional Activity, Saint-Petersburg State university. Saint-Petersburg, Russia. E-mail: estol@yandex.ru.

Sunnatova Rano Izzatovna – Doctor of Psychological Sciences, leading researcher at «PI RAS». Moscow, Russia. E-mail: sunrano@mail.ru.

Volkova Evgeniya Sergeevna – post-graduate student at Samara branch of «Moscow State Pedagogical university». Samara, Russia. E-mail: Volkova.es2014@mail.ru.

Vyazovova Natalia Vladimirovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, head of Department of Education Psychology and Pedagogics of Moscow Psychological-Social university. Moscow, Russia. E-mail: natali-lapulja@yandex.ru.

Yakushina Maria Pavlovna – student at Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: yakushinamp@studklg.ru.

ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия «Психологические науки. Педагогические науки»

Научный журнал

Том 5. Выпуск 1 (2022)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
от 03.06.2022 ПИ № ФС 77-83369

Дата выхода в свет 31.12.2022. Формат 60x84/8.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. 20. Тираж 500 экз.
Максимальный объем 160 страниц формата А4
Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского. 248023 Калуга, ул. Разина, 22/48.



Отпечатано «Наша Полиграфия». 248600 Калуга, Грабцевское шоссе, 126
Лицензия ПЛД № 42-29 от 23.12.99.